



Ana Beatriz Pereira Marques de Oliveira

Nº 160139001

O Envolvimento das Famílias nas Salas de Creche e Jardim de Infância

Versão final

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

novembro de 2018

Candidata: Ana Beatriz Pereira Marques de Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

Agradecimentos

Terminar o meu relatório significa, para mim, muito mais do que terminar o meu curso. É sinónimo de uma grande vitória, sobretudo, pessoal. Terminar o meu relatório e o meu curso é a realização de um sonho e uma prova de que quando queremos, quando batalhamos por aquilo em que acreditamos, tudo é possível. No entanto, apesar de ser um trabalho muito pessoal, importa referir que o apoio de algumas pessoas foi fundamental para a concretização deste sonho.

Em primeiro lugar agradeço ao meu pai por ter acreditado sempre em mim, por todo o apoio incondicional e pela pessoa que me ensinou a ser. Com o meu pai aprendi a lutar pelos meus sonhos, mesmo quando pareciam impossíveis de realizar. Aprendi que nada se consegue sem esforço e dedicação e, sobretudo, aprendi (e aprendo) a ser uma pessoa melhor, todos os dias. Obrigada Pai!

Agradeço igualmente à restante família, à minha mãe, às minhas irmãs e aos meus sobrinhos pelo apoio e pela força.

Agradeço ao Ricardo, o meu namorado, por me ter ensinado que há muitas maneiras de mostrar que amamos alguém e que, de todas elas, o amo-te (dito) é a menos relevante. Agradeço por toda a paciência, todo o amor e carinho, todas as viagens entre Lisboa e Setúbal e, acima de tudo, peço desculpa por todas as minhas ausências, por todas as horas que esperou por mim e pelo meu mau feitio. Amo-te muito meu amor, sou uma sortuda sabias?

Agradeço ao Miguel, o meu melhor amigo, por me ter mostrado o verdadeiro valor da amizade, por nunca ter desistido e ter acreditado em mim, mesmo quando eu própria já não acreditava. Agradeço por todas as palavras, todos os abraços e até por todos os “carolos”. Agradeço por todo o apoio incondicional e disponibilidade 24h por dia. Obrigada pelos últimos três anos e por todos aqueles que, certamente, virão. “Daqui até à lua, com carolos”. Que seja sempre assim!

Quero também agradecer ao meu grupo de colegas e amigas, a Joana, a Beatriz, a Vanessa, a Sílvia, a Iolanda, a Sofia e a Elisabete, por terem feito esta caminhada ao meu lado, por terem estado presentes nos momentos bons e também nos momentos de maior aflição. Agradeço por toda a paciência, por toda a amizade e por todo o carinho. São as melhores amigas que podia ter!

Quero agradecer à Telma, amiga e colega de trabalho, pela amizade demonstrada, pelo apoio, por todas as palavras de força e motivação. A Telma foi, sem dúvida, o meu grande apoio no trabalho. A sua ajuda foi essencial para a minha integração e para a elaboração do meu relatório. Mesmo quando eu sentia que já não era possível, a Telma encontrava sempre uma solução viável para que o meu relatório não parasse. Obrigada Telma!

Quero agradecer à minha orientadora Professora Doutora Ana Luísa Pires por todo o apoio, pela compreensão e pela motivação transmitida ao longo de todo este processo. Este apoio é (e foi) fundamental, sobretudo nos momentos mais difíceis em que nada parecia fazer sentido.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam desde a licenciatura até ao mestrado pelos conhecimentos transmitidos e pelo apoio demonstrado.

Quero agradecer a todos os elementos do Infantário TAP, que até setembro foi o meu local de trabalho, pela força, compreensão e pelo apoio demonstrado no decorrer da elaboração do meu relatório. Obrigada a todas as pessoas que, de alguma forma, ajudaram a ultrapassar as adversidades trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer às educadoras cooperantes, às crianças e às famílias pela colaboração, pelo apoio e interesse demonstrado ao longo dos estágio e da construção do meu relatório.

A todos... obrigada!

Resumo

O presente relatório de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e centra-se na temática da relação com as famílias em contexto de creche e de jardim-de-infância, mais particularmente no seu envolvimento. Este estudo descreve, analisa e interpreta as observações e intervenções feitas nos estágios realizados ao longo de dois anos letivos, baseando-se em notas de campo, fundamentos teóricos, inquéritos por questionário às educadoras e às famílias e reflexões pessoais.

Assim, o objetivo foi compreender de que forma é que a relação entre a instituição educativa e a família é valorizada e respeitada nas salas de creche e de jardim-de-infância, ou seja, compreender o lugar que as famílias ocupam, as suas formas de envolvimento nas salas e o papel que desempenham no desenvolvimento do processo educativo.

Para a realização deste estudo observei e realizei intervenções junto das equipas pedagógicas, as famílias e as crianças de quatro grupos distintos, com idades compreendidas entre os 2 meses e os 6 anos. Os dois primeiros momentos de estágio foram realizados no primeiro ano letivo do mestrado, tendo uma duração de 10 semanas cada um. Os restantes momentos de estágio foram realizados no segundo ano letivo do mestrado, tendo uma duração de 2 semanas cada um.

Este estudo, que tem por base uma metodologia de investigação qualitativa, orientada pelos princípios da investigação-ação e foi elaborado através da observação dos grupos e das famílias, dos sucessivos momentos de reflexão, das intervenções feitas e das notas de campo recolhidas nos diversos momentos de contacto com as famílias, nomeadamente nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias e de alguns eventos especialmente pensados para as famílias. Realizei também um inquérito por questionário às educadoras e às famílias.

Ao longo do meu estudo e das experiências vividas em ambos os contextos de estágio, pude conhecer duas realidades bastante diferentes relativamente à relação e ao envolvimento das famílias, tendo compreendido a complexidade e a natureza delicada desta relação.

Palavras-chave: Família, Relação com as famílias, Envolvimento das Famílias

Abstract

This research report was carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and focuses on the relationship between families in the context of nursery and kindergarten and more particularly in their involvement. This study describes, analyzes and interprets the observations and interventions done during the two-year traineeship, based on field notes, theoretical foundations, questionnaires to educators and families, and personal reflections.

Thus, the objective was to understand how the relationship between the educational institution and the family is valued and respected in nursery and kindergarten rooms, that is, to understand the place that families occupy, their forms of involvement and the role they play in the development of the educational process.

In order to carry out this study, I observed and performed interventions with pedagogical teams, families and children from four different groups, ranging from 2 months to 6 years. The first two stages of internship were carried out in the first academic year of the master's degree, having a duration of 10 weeks each. The remaining stages of the internship were carried out in the second year of the master's program, lasting 2 weeks each.

This study, based on a qualitative research methodology guided by the principles of action research, was elaborated through the observation of groups and families, successive moments of reflection, interventions made and field notes collected at different moments of contact with the families, especially in the moments of welcome and return to the families and of some events specially designed for the families. I also conducted a questionnaire survey of educators and families.

Throughout my study and experiences in both internship contexts, I was able to know two very different realities regarding the relation and involvement of families, having understood the complexity and delicate nature of this relationship.

Key words: Family, Relationship with families, Involvement of families

Índice

Introdução	11
Capítulo I: Quadro teórico de referência	14
1-A Educação de Infância e a família	15
2-A relação entre a instituição educativa e a família	18
2.1-Conceitos e modalidades inerentes a esta relação	18
2.2-O Educador de Infância	21
2.3-Estratégias para a construção da relação com a família	23
Capítulo II: Metodologia	27
1.O Professor Investigador	28
2.A Investigação Qualitativa	28
3. A Investigação-Ação	31
3.1.Procedimentos de recolha e análise de informação	36
Observação	37
Observação participante.....	37
Notas de campo.....	38
Registo fotográfico	39
Inquéritos	40
Inquéritos por entrevista	40
Inquéritos por questionário	41
Pesquisa documental.....	43
Técnicas de tratamento de dados	43
Capítulo III: Caracterização dos contextos de estágio.....	46
1-Characterização dos contextos de estágio	47
2-A instituição A – Creche	48
2.1-Infraestruturas e espaço físico da instituição.....	49

2.2-Projeto educativo da instituição	50
2.3-Equipa educativa da instituição	51
2.4-Equipa pedagógica da sala	52
2.5-Projeto Pedagógico da sala.....	52
2.6-Grupos de crianças e contextos familiares	54
2.7-Organização do tempo e das rotinas	57
2.8-Organização do espaço e materiais.....	60
3-A instituição B – Jardim de infância	62
3.1-Infraestruturas e espaço físico da instituição.....	62
3.2-Projeto educativo da instituição	63
3.3-Equipa educativa da instituição	64
3.4-Equipa pedagógica da sala	65
3.5-Projeto Pedagógico da sala.....	65
3.6-Grupo de crianças e contextos familiares.....	67
3.7-Organização do tempo e das rotinas	70
3.8-Organização do espaço e materiais.....	74
4-Aspetos variantes e invariantes nos contextos de estágio	76
4.1-Contexto de creche	76
4.2-Contexto de jardim-de-infância.....	79
5-Influência dos aspetos variantes e invariantes.....	80
5.1-Contexto de Creche	80
5.2-Contexto de Jardim de Infância	82
Capítulo IV: Descrição e Interpretação das Intervenções.....	84
1-Intervenções em contexto de estágio – Creche e Jardim de Infância.....	85
1.1-Intervenções em Creche – Primeiro momento	87
1.2-Intervenções em Creche – Segundo momento	96
1.3-Intervenções em Jardim de Infância – Primeiro momento.....	102

1.4-Intervenções em Jardim de Infância – Segundo momento.....	116
2-Conceções das educadoras de infância cooperantes.....	122
3-Conceções das famílias – Envolvimento das famílias na sala.....	131
Capítulo V: Considerações finais	142
Bibliografia	148
Legislação	150
Documentos oficiais	150
Apêndices	151
Apêndice I – Planta das salas.....	152
Apêndice II – Convite Dia Internacional das Famílias.....	153
Apêndice III – Registo fotográfico Dia Internacional da Família	154
Apêndice IV – Inquérito por questionário – Educadoras cooperantes	156
Apêndice V – Quadro – Conceções das educadoras cooperantes	157
Apêndice VI – Inquérito por questionário – Famílias	159
Apêndice VII – Quadro – Conceções das famílias	160

Índice de quadros

<i>Quadro 1 - Organização dos estágios I, II e III</i>	<i>47</i>
<i>Quadro 2 - Rotina de sala - Estágio I.....</i>	<i>57</i>
<i>Quadro 3 – Rotina de sala – Estágio II.....</i>	<i>71</i>
<i>Quadro 4 - Aspetos Variáveis e Invariáveis - Creche</i>	<i>76</i>
<i>Quadro 5 - Aspetos Variáveis e Invariáveis - Jardim de Infância</i>	<i>79</i>

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e representa o término de uma etapa muito importante, que é a minha formação académica na área que sempre sonhei. No fundo, este relatório representa o término do meu curso e a realização de um sonho já bastante antigo.

A elaboração deste relatório foi feita em articulação com os quatro momentos de estágio, realizados nos dois anos curriculares do mestrado, nas valências de creche e de jardim-de-infância.

O primeiro momento de estágio foi realizado com um grupo de 17 crianças entre os 24 e os 36 meses, o segundo momento com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, o terceiro momento com um grupo de 5 crianças entre os 2 e os 10 meses e o quarto momento foi realizado com um grupo de 25 crianças entre os 3 e os 6 anos. Importa referir que os dois primeiros momentos de estágio tiveram a duração de 10 semanas cada um e os dois últimos tiveram a duração de 2 semanas cada um. Nestes últimos momentos de estágio, realizados no último ano do mestrado, pretende-se que as estudantes regressem aos locais de estágio para concluírem os respetivos relatórios.

A escolha do tema para este relatório não foi fácil nem surgiu logo nos primeiros dias de estágio, pois numa primeira fase eu não consegui entender, de uma forma clara, a natureza deste relatório e de que forma poderia fazer intervenções nos contextos de estágio que fossem significativas e benéficas para todos. No fundo eu não queria escolher um tema que “servisse” apenas para elaborar este relatório. Queria, na verdade, que o meu trabalho representasse uma melhoria nos contextos de estágio, com benefícios e aprendizagens para mim, para o meu relatório, para as equipas pedagógicas, crianças e respetivas famílias.

Por esta razão, estive bastante tempo sem conseguir definir um tema que eu considerasse pertinente e com qual me identificasse e me sentisse confortável, sendo este outro aspeto a que dei muita importância, pois tinha consciência de que a elaboração deste relatório ia demorar vários meses e que ia exigir muito tempo e dedicação da minha parte.

A escolha do tema da relação com as famílias e do seu envolvimento na sala surgiu no primeiro momento de estágio após uma conversa com a educadora cooperante sobre

as famílias da sala. Nesta conversa expliquei à educadora que sentia que as famílias, apesar de serem muito carinhosas e preocupadas com as crianças, não mostravam muito interesse no dia-a-dia da sala e no trabalho que era desenvolvido pela equipa pedagógica. Este era um aspeto que me incomodava bastante porque se por um lado eu sentia que era fundamental existir um trabalho e uma relação estreita com as famílias, por outro, não conseguia compreender o porquê de não existir interesse da parte das famílias, naquilo que acontecia diariamente com as suas crianças.

Depois de refletir com a educadora cooperante e após vários dias de reflexão individual sobre o assunto, comecei a perceber que esta poderia ser a temática certa para investigar.

Após a escolha do tema, o passo seguinte foi definir a pergunta de investigação sendo ela: **“Que estratégias implementar para promover o envolvimento das famílias nas salas de creche e jardim-de-infância?”**.

Seguidamente tentei compreender de que forma poderia desenvolver o meu projeto, sem no entanto, interferir demasiado no espaço das crianças e das famílias. Por outro lado, eu não conseguia compreender que tipo de intervenções poderia fazer e, antes da elaboração deste relatório, eu considerava que uma boa intervenção tinha de ser sempre planificada e escrita no papel, a realizar num determinado dia e hora, sem sequer me ocorrer que as intervenções espontâneas, que ocorrem nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, poderiam ser tão ou mais enriquecedoras e significativas.

Felizmente com o tempo, e como será possível compreender ao longo deste relatório, esta ideia e esta conceção de intervenção de qualidade, foi sendo alterada e foi evoluindo demonstrando um verdadeiro crescimento enquanto ser humano e futura educadora.

Assim, para a elaboração do meu relatório e planificação das minhas intervenções fui observando tudo o que acontecia nos diferentes contextos de estágio e fui percebendo de que forma poderia intervir, respeitando sempre o espaço e o tempo de todas as partes.

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos sendo que no primeiro capítulo apresento uma fundamentação teórica sobre a temática da relação e do envolvimento das famílias nas instituições educativas.

No segundo capítulo faço uma apresentação teórica sobre a metodologia utilizada na elaboração do meu estudo, nomeadamente a investigação qualitativa e a investigação-ação, complementadas pelos procedimentos de recolha de informação e de tratamento de dados.

No terceiro capítulo faço uma descrição dos contextos de estágio, onde descrevo as instituições, os grupos, as equipas pedagógicas e as famílias, respeitando sempre o anonimato de todas as partes.

No quarto capítulo faço uma descrição e interpretação das intervenções feitas nos diferentes contextos de estágio, dos meus objetivos, dos pontos fortes e das principais dificuldades sentidas e como consegui ou tentei ultrapassar essas dificuldades.

Por último, no quinto capítulo, apresento as considerações finais onde me refiro um pouco às principais aprendizagens, dificuldades, ansiedades, inseguranças, mas também vitórias, conquistas e toda a aventura que foi não só a elaboração do meu relatório mas também de todo o meu percurso académico.

Capítulo I: Quadro teórico de referência

Neste capítulo farei um enquadramento teórico relativamente à relação da instituição educativa com a família, ao envolvimento das famílias nas salas e ao papel do educador de infância na construção desta relação.

1-A Educação de Infância e a família

Para Homem (2002) “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo” (2002, p. 36) da mesma forma, Nunes (2004) defende que “a família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se contrói um projecto de vida autónomo” (2004, p. 32). Ou seja, para ambos os autores a família é o primeiro pilar na educação das crianças, sendo a principal responsável pela transmissão de valores e de princípios. A instituição educativa deverá assumir uma papel complementar ao da família do que diz respeito à educação das crianças.

De acordo com Oliveira-Formosinho & Araújo (2018) até meados do século XX as crianças eram educadas no seio familiar, cuja ocupação profissional era o trabalho rural, artesanal ou comercial e, por esta razão, a vida familiar, social e económica tornavam-se num só contexto.

As mesmas autoras defendem que “o atendimento da criança só se colocou como um problema autónomo quando a família deixou de ser uma unidade económica produtiva e os pais passaram a trabalhar longe do contexto doméstico.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 7).

Uma das principais mudanças na sociedade está relacionada com a valorização do papel da mulher no mundo do trabalho e das alterações das próprias famílias, passando a existir uma separação entre o contexto de vida familiar e o contexto de trabalho e, por esta razão, “as famílias deixaram de ser o único núcleo protetor e educador das crianças.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 8).

Foi a partir de 1945, como consequência da industrialização e da valorização da condição feminina e dos direitos da mulher, que o trabalho feminino ganhou força tendo existido uma extensão do trabalho da classe operária para a classe média. Assim, e de acordo com as mesmas autoras, “quer as famílias operárias quer as famílias da classe média precisam de uma instituição que assegure a guarda segura e o bem-estar dos filhos enquanto os pais trabalham.” (2018, p. 9).

Após o 25 de Abril surgiram várias iniciativas para a criação de respostas para as necessidades das famílias relativamente ao cuidado das suas crianças, no entanto, “só em 1977 é definida a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 15).

De acordo com as mesmas autoras, os primeiros jardins de infância estatais são criados em dezembro de 1978. No ano de 1986 surge a publicação da Lei de Bases do Sistema educativo onde já se encontra inserida a educação pré-escolar. Em 1997 é publicada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar que refere que

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei nº5/1997 de 10 de fevereiro).

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar refere ainda que a educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, deixando de fora as crianças até aos três anos. A mesma lei define ainda objetivos referentes à educação pré-escolar.

No que diz respeito ao envolvimento das famílias, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar refere que cabe aos pais e encarregados de educação o seguinte:

- “a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento.”

Destinado à educação pré-escolar e à orientação, planificação e organização do trabalho dos educadores de infância, existe um documento elaborado pelo Ministério da Educação designado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que, atualmente, já vai na segunda edição. As novas OCEPE, publicadas no ano de 2016, já fazem alguma referência à educação em creche referindo que “há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim-de-infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

Como já compreendemos a educação em creche não se encontra abrangida pelos documentos oficiais do Ministério da Educação, sendo por isso uma resposta social da responsabilidade do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, sendo este o responsável por definir e regular as normas da valência de creche.

De acordo com a Portaria nº262/2011 de 31 de agosto

“A creche é um equipamento de natureza socioeducativa vocacionado para o apoio à família e à criança, desinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.”

No mesmo documento, da autoria do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, encontram-se definidas todas as normas e procedimentos destinados à valência de creche, bem como os objetivos desta resposta social.

No que diz respeito às famílias e ao seu envolvimento o documento refere como dois dos objetivos da creche

“a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;

b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;”
(Portaria nº262/2011 de 31 de agosto).

Para além deste documento, existe um outro, elaborado pelo mesmo ministério, onde são descritas as normas de higiene, segurança e correto funcionamento das creches designado por Manual de processos-chave creche. Este documento refere que “A Creche

constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.” (Social, 2010, p. 1).

Neste sentido, este documento vem complementar e dar continuidade à portaria já mencionada, referindo ainda que é nos três primeiros anos de vida que a criança aprende as normas e as regras do relacionado com o outro, a andar, a falar e a resolver os próprios conflitos.

2-A relação entre a instituição educativa e a família

A existência de uma boa relação entre a instituição educativa e a família constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem como para as famílias e para as instituições, no entanto, e de acordo com Spodek & Saracho (1998) “o conflito tem sido muitas vezes a característica das relações entre escolas, famílias e comunidades, especialmente se estas são pobres ou compostas por minorias.” (1998, p. 168).

Para o estabelecimento de uma ligação entre a instituição e as famílias é importante que ambas as partes reconheçam a importância da outra e que construam uma relação com base no respeito e, sobretudo, na comunicação, tendo em conta que “a ligação constrói-se, desconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas.” (Homem, 2002, p. 37).

2.1-Conceitos e modalidades inerentes a esta relação

No que concerne a esta relação são vários os conceitos que a ela estão associados. Neste sentido irei apresentar alguns conceitos, nomeadamente o conceito de **envolvimento, parceria, partenariado, colaboração, cooperação e participação** de acordo com alguns autores.

Envolvimento

O primeiro conceito inerente a este tema que irei apresentar é o conceito de **envolvimento**, sendo aliás, o conceito que dá título a este relatório. Este conceito é defendido por Homem (2002) como “um tipo de ligação escola-família baseado na acção directa dos pais relativamente aos seus próprios filhos” (2002, p. 48), ou seja, o envolvimento implica que as famílias estejam presentes na própria sala e no quotidiano

da instituição, relacionando-se diretamente com as crianças e com a equipa pedagógica, no dia-a-dia.

Esta perspectiva é partilha por Hohmann & Weikart (2011) que associam o conceito de envolvimento ao reconhecimento da importância das famílias e das experiências vividas em casa. Segundo os autores “quando as crianças escolhem aquilo com que vão brincar e decidem a forma como vão utilizar os materiais, fazem frequentemente escolhas que reflectem experiências tidas em casa”. (2011, p. 101)

Assim, para os autores o conceito de envolvimento implica transportar um pouco de casa, da família e da cultura familiar para instituição, ou seja, levar as famílias para partilharem saberes e experiências e para interagir com as crianças e equipas pedagógicas.

Outros autores apresentam e definem o conceito de envolvimento como é o caso de Nunes (2004) que afirma que este conceito “é desdobrado nas finalidades e benefícios potenciais do envolvimento dos pais e nas dificuldades ou barreiras que, nas situações concretas, se colocam entre as escolas e as famílias, dificultando a concretização desses benefícios.” (2004, p. 51).

Para o autor o envolvimento dos pais apresenta benefícios e finalidades para crianças, para pais e para as escolas, na medida em que “o envolvimento dos pais está (...) relacionado directamente com o desenvolvimento da crianças” (2004, p. 51), os pais porque aumentam os sentimentos de influência e a auto-estima e as escolas porque o envolvimento facilita o trabalho dos professores, uma vez que “os pais assumem uma atitude mais favorável em relação aos professores e tendem a apoiar mais a escola.” (2004, p. 52).

Tal como Nunes (2004), também Davies (1989) afirma que “o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios” (1989, p. 37) relativamente às crianças, aos pais e às equipas pedagógicas.

O conceito de envolvimento é ainda definido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) como uma participação ativa na elaboração de projetos, associações de pais, troca de informações relativamente ao processo educativo, sendo que o envolvimento tem como benefício incentivar a participação das famílias, pois permite-lhes compreender melhor o trabalho que é desenvolvido na sala.

Parceria e Partenariado

Para Post & Hohmann (2011) o conceito de **parceria** implica que tanto a instituição educativa como as famílias assumam um papel igualmente importante na educação das crianças, ou seja, são coeducadoras da mesma criança. São parceiras no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento das crianças e reconhecem que ambas oferecem contributos fundamentais.

O conceito de **partenariado** é bastante semelhante ao conceito de parceria, na medida em que, segundo Homem (2002) “os pais assumem um papel de parceiros iguais, com forças e perícias equivalentes, sendo realçada a corresponsabilidade pais/educadores no processo educativo”. (2002, p. 49). Assim e tal como no conceito de parceria, as famílias e a escola tornam-se parceiros, de igual forma, na educação da criança e corresponsáveis no processo educativo.

Colaboração e cooperação

Os conceitos de **colaboração** e de **cooperação** são muitas vezes confundidos, no entanto, para Homem (2002), os dois conceitos apresentam algumas diferenças. Para a autora, **colaborar** implica “uma situação de igualdade ou paridade” (2002, p. 48). O conceito de cooperação, segundo a autora, possui “carácter de “ajuda” (2002, p. 49).

Boavida & Ponte (2002) referem que “a utilização do conceito de colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que todos beneficiem.” (2002, p. 3).

De acordo com Meirinhos & Osório (2006) os conceitos de cooperação e de colaboração apresentam diferenças ao nível da autonomia na medida em que “na cooperação existe um maior controlo por parte do formador e uma menor autonomia por parte do formando.” (2006, p. 3). Os mesmos autores referem ainda um outro aspeto diferenciador sendo ele o objetivo a atingir, ou seja, “a cooperação baseia-se na distribuição de tarefas e responsabilidades pelos elementos do grupo, para atingir determinado objectivo. Na colaboração negocia-se e orienta-se a interacção visando um objectivo comum, através do consenso.” (2006, p. 3).

Em suma, os autores defendem que na colaboração são definidos objetivos comuns e todos os elementos trabalham conjuntamente para atingirem esses objetivos, sem no entanto existir uma divisão de tarefas.

Participação

Segundo (Homem, 2002) o conceito de participação engloba todos os conceitos referidos até agora neste relatório. Este conceito é definido como uma interferência numa decisão, por exemplo nas decisões tomadas pela instituição educativa. Isto significa que as famílias têm uma palavra a dizer relativamente às crianças e às decisões que inerfiram na sua educação. A participação das famílias é negociada através das interações entre as duas instâncias. Para a autora, participar engloba os conceitos de envolvimento, parceria, partenariado, colaboração e cooperação.

O conceito de participação é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) em conjunto com o conceito de envolvimento, sendo por isso bastante semelhante para as autoras. Assim, as autoras defendem que as famílias participam quando partilham e trocam saberes, quando fazem sugestões e dão opiniões.

2.2-O Educador de Infância

O Educador de Infância é o profissional de educação que tem a responsabilidade de acompanhar grupos de crianças desde os primeiros meses de vida até à entrada na escolaridade obrigatória. Assim, poderá exercer a sua profissão na valência de creche – entre os três e os trinta e seis meses – e na valência de jardim de infância – entre os três e os seis anos.

De acordo com o Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de agosto “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Isto significa que cabe ao educador de infância conceber o seu próprio currículo, ou seja, é responsável pela organização da sua prática, dos espaços e dos materiais, das rotinas promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento saudável das crianças, em articulação com as famílias e com a comunidade educativa.

Segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016), como responsável pela conceção do seu próprio currículo, o educador de infância deverá ter

“um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade.” (2016, p. 13).

Para a planificação e organização do seu currículo, o educador de infância deverá passar por um conjunto de fases que serão cuidadosamente analisadas e interpretadas sendo, posteriormente, utilizadas para a organização da sua prática.

Essas fases passam por **observar** o grupo de crianças e os seus contextos familiares com o intuito de detetar e compreender as dificuldades, as capacidades e os principais interesses. Seguidamente surgem as fases de **registar** as observações feitas e de **documentar**, ou seja, através das observações feitas, o educador regista, analisa e interpreta, chegando a algumas conclusões que irão orientar a sua prática. Os registos podem ser feitos a partir de episódios significativos, recorrendo a instrumentos pedagógicos de observação.

Após as primeiras fases, surgem as fases de **planear** e de **avaliar**, ou seja, partindo das observações feitas, o educador planeia a sua intervenção, coloca-a em prática e, posteriormente, avalia-a. A fase do planeamento e da avaliação deverá ser partilhada com o grupo de crianças, pois “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Após a passagem por todas estas fases o educador regressa ao início do ciclo para passar, novamente, por todas as fases e ir construindo e melhorando a sua prática com o intuito de ir ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo e das famílias.

Assim, “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Ao longo destas fases o educador de infância deverá também incluir as famílias na organização e na planificação do seu currículo, tendo em conta que

“os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também a oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Como já percebemos, o educador de infância tem um papel fulcral no processo educativo, pois é responsável pela organização e planificação do seu próprio currículo, devendo centrá-lo nos interesses do grupo de crianças e das respetivas famílias. Este currículo não é estanque, isto é, deverá sofrer alterações ao longo do ano letivo, pois as crianças crescem e os seus interesses e necessidades sofrem alterações. Tal como já referi para além das crianças, também as famílias deverão ser incluídas na construção do currículo, ou seja, deverão ser ouvidas e vistas como elementos essenciais, sendo aqui que o educador de infância assume um papel crucial que deverá ter como objetivo promover o envolvimento das famílias em diversos sentidos.

2.3-Estratégias para a construção da relação com a família

Para a construção de uma relação com as famílias, o educador de infância deverá encontrar estratégias que promovam a construção de uma relação saudável e equilibrada com as famílias.

No entanto, é essencial que, por um lado, o educador reconheça a importância desta relação valorizando-a e, por outro, o educador deverá ser capaz de “partilhar” a sua prática e abrir as portas da sua sala, expondo-se e expondo o seu trabalho, o que nem sempre é fácil, pois ao fazê-lo está também a abrir portas para que as famílias questionem e façam algumas críticas, ainda que construtivas, ao seu trabalho.

Tal como afirma Sousa (2014) “a relação entre famílias e os centros educativos, como a creche e o jardim-de-infância, nem sempre é fácil.” (2014, p. 5). Tal acontece devido à existência de múltiplas perspetivas, crenças, princípios e valores que, por vezes, não são fáceis de gerir e de conciliar.

Assim, o educador deverá ter a capacidade de aceitar as famílias como elas são, de aceitar as suas críticas e as sugestões, refletindo sobre a sua prática e melhorando-a,

assumindo que, como profissional de educação, está sempre a aprender e a crescer profissionalmente, sendo que só é possível fazer novas aprendizagens se assumir que não sabe tudo e que, por vezes, também erra.

O primeiro passo para a construção de uma relação com as famílias deverá ser, então, ter abertura para a construir, mesmo estando consciente de todos os “riscos” inerentes. O educador deverá ter disponibilidade e abertura para conhecer as crianças e as famílias, pois segundo Fernandes (2011) “é essencial que os educadores conheçam as crianças e as famílias para que possam escolher e conceber os programas mais ajustados às necessidades da instituição e das famílias.” (2011, p. 22).

Seguidamente é essencial que o educador de infância aceite e respeite as características individuais das famílias, pois estas podem ter diferenças relativamente a “crenças religiosas, culturas, línguas maternas ou convicções políticas” (Post & Hohmann, 2011, p. 333). Caso o educador tenha dificuldade em aceitar as diferenças, que poderão até ser completamente erradas aos seus olhos, surge uma barreira que irá dificultar a construção de uma relação.

Neste sentido Hohmann & Weikart (2011) afirmam que devemos aceitar e valorizar as diferenças das famílias, pois “quando escolhemos valorizá-las, damos a nós próprios autorização para nos aproximarmos dos outros e para aprendermos com eles.” (2011, p. 121). Assim, as próprias diferenças das famílias poderão originar aprendizagens significativas para adultos e crianças, dependendo da forma como o educador encara e gere essas diferenças.

Uma outra estratégia a que o educador deverá recorrer diz respeito à comunicação com as famílias que deverá ser aberta, honesta e coerente, devendo ter em conta que comunicamos com o corpo todo, ou seja, “durante as trocas educador-pais, o educador faz um esforço para estar em sintonia, de modo a que as suas emoções, postura corporal, expressão facial e tom de voz coincidam com aquilo que está a dizer aos pais.” (Post & Hohmann, 2011, p. 332). A honestidade é um aspeto fundamental para a construção de qualquer relação, pois só com honestidade é que existe confiança.

Os momentos de comunicação poderão ocorrer de forma **informal**, nos contactos diários com as famílias, como por exemplo nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, ou de forma **formal**, nas reuniões de famílias e/ou individuais.

Os momentos de acolhimento e de regresso às famílias são momentos bastante importantes, na medida em que, por um lado são os mais frequentes, acontecendo diariamente e por outro, porque é quando o educador consegue observar melhor as famílias. Neste sentido, Post & Hohmann (2011) afirmam que é essencial que o educador reconheça o papel da separação e a sua natureza delicada, tentando transmitir confiança e segurança, respeitando o tempo e o espaço das famílias. Assim, é fundamental que “os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo de separação e de reencontro.” (Post & Hohmann, 2011, p. 213).

Para além do contacto diário com as famílias, estas também poderão ser convidadas para participarem em atividades/eventos organizados pela escola ou mesmo para estarem envolvidas na própria organização dessas atividades/eventos, dando os seus contributos e sugestões. De acordo com Fernandes (2011) “a creche e o jardim-de-infância têm uma função muito importante, ao disponibilizar e promover a participação e colaboração dos pais de diversas formas”. (2011, p. 17). A mesma autora refere ainda que “estas formas de envolver os pais devem adaptar-se às características e necessidades das famílias.” (2011, p. 17).

Relativamente às reuniões destinadas aos pais/famílias, estas constituem um bom momento de aprendizagem e de transmissão de informações pertinentes entre as duas partes, pois tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “a comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/família é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões.” (2016, p. 19).

Esta ideia é partilhada por Matos (2012) que afirma que “a possibilidade de dar a vez e a voz às famílias é uma mais valia das reuniões e a efetivação do direito à participação.” (2012, p. 48).

No entanto, é necessário preparar cuidadosamente as reuniões focando aspetos pertinentes de forma construtiva, para não cair no erro de utilizar as reuniões exclusivamente para focar aspetos negativos das crianças. Para além das reuniões, as famílias podem acompanhar o processo educativo ao longo de todo o ano, através dos momentos informais já referidos.

Independentemente da forma como o educador de infância contacta com as famílias, seja formal ou informalmente, é fundamental criar um ambiente acolhedor para as famílias e estabelecer um clima de apoio, confiança e respeito mútuo, onde todos se sintam desejados e bem vindos à sala.

Capítulo II: Metodologia

Neste capítulo faço uma apresentação teórica do papel do professor enquanto investigador, da investigação qualitativa, da investigação-ação e, por último, farei uma apresentação dos procedimentos de recolha de informação e de tratamento de dados, articulando com o estudo em questão.

1.0 Professor Investigador

De acordo com Alarcão (2001) a noção de professor investigador foi definida, inicialmente, por Stenhouse nos anos 60, no entanto, logo nos anos 30 surgiram diversos autores em defesa do conceito de professor investigador. De acordo com a autora, o conceito de professor investigador surge na obra de John Dewey que considera que os professores são “estudantes do ensino” (2011, p.2). Para além de John Dewey e de Stenhouse, vários outros autores definiram o conceito de professor investigador, como por exemplo, Marilyn Cochram-Smith, Susan Lytle.

Para Alarcão (2001) o conceito de professor investigador deverá partir de dois princípios, sendo que o primeiro diz respeito ao professor como investigador e a relação que a sua investigação tem com a sua profissão. No fundo a autora considera que o professor é, na realidade, um investigador do ensino e que a sua investigação está fortemente ligada com o ser professor.

O segundo princípio diz respeito à formação do professor, ou seja, o professor investigador precisa de desenvolver determinadas competências que lhe permitam “investigar na, sobre e para a ação educativa.” (2001, p.6). No fundo, para a autora, ser professor investigador é “primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2001, p. 6).

Em suma, um professor investigador é aquele que exerce a sua profissão sem nunca esquecer o lado de investigador, procurando questionar e questionar-se sobre o que observa e desenvolver cada vez melhor as suas práticas, com base nas suas investigações.

2.A Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa tem como objetivo investigar determinado contexto, compreender a sua dinâmica e estabelecer uma relação entre os diferentes intervenientes, ou seja, “a abordagem à investigação qualitativa não é feita com o objetivo de responder

a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegia , essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 16).

Segundo Bogdan & Biklen (2013) o investigador deverá permanecer durante bastante tempo no local de estudo, observando os acontecimentos e as pessoas com o intuito de “conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.” (2013, p. 16). Assim, os dados recolhidos e, posteriormente registados, não são em forma de números mas sim em forma de palavras, de descrições detalhadas sobre o que observa, isto é, os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.”. Segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa pode ser designada por naturalista, tendo em conta que o investigador passa muito tempo nos locais onde naturalmente ocorrem os acontecimentos que pretende estudar.

A investigação qualitativa também é caracterizada pelo carácter flexível, isto é, é dado espaço aos participantes para poderem responder e dar o seu contributo de acordo com as suas perspetivas, crenças e vivências pois, “o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”. (Bogdan & Biklen, 2013, p. 17).

Assim, segundo Bogdan e Biklen (2013) a investigação qualitativa possui cinco características:

- **Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.**

Isto significa que o investigador deverá introduzir-se nos contextos que pretende investigar, durante bastante tempo, com o intuito de conhecer melhor o seu objeto de estudo, através do que observa e vai registando, muitas vezes apenas através de um bloco de apontamentos que, mais tarde, irá analisar e interpretar o que sentiu e experienciou nos locais de estudo. Assim, na investigação qualitativa a principal fonte de dados é o local de estudo, onde tudo acontece de forma natural e em tempo real, pois os investigadores “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 48).

- **A investigação qualitativa é descritiva.**

Isto significa que os dados são recolhidos através de palavras e/ou imagens e não através de números, ou seja, todos os dados constituem descrições do local e do objeto de estudo, tendo em conta aquilo que foi observado e experienciado no contexto. Na investigação qualitativa a recolha de dados pode ser feita através de fotografias, vídeos, entrevistas, notas de campo, documentos e/ou registos oficiais. Os investigadores procuram ser minuciosos na recolha de dados, valorizando todos os pormenores, com o intuito de não deixar escapar aspetos importantes e de compreender melhor o que está a investigar. Assim, o investigador tem consciência de que “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 49).

- **Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.**

Isto significa que os investigadores procuram perceber a forma como algo aconteceu para chegar a determinado resultado, ou seja, na investigação qualitativa a forma como se chegou a determinado resultado, situação, ideia ou perspetiva é mais interessante do que o resultado final em si, sendo esse o ponto fulcral da investigação, pois, “este tipo de estudo foca-se no modo como as definições se formam.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 50).

- **Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.**

Isto significa que os dados recolhidos não têm como objetivo provar ou confirmar determinada hipótese anteriormente formulada, ou seja, conforme os dados vão sendo recolhidos e analisados, a investigação vai ganhando forma, vai sendo construída com dados cada vez mais específicos. Assim, ao longo da sua investigação o investigador vai aprofundando e interpretando o que observa e experiencia, tornando-a cada vez mais minuciosa e concreta, isto é, “o processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas ao início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 50).

- **O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.**

Isto significa que o investigador procura perceber o significado atribuído pelas pessoas às coisas e aos acontecimentos, tentando compreender as suas perspetivas e o

sentido que dão às suas vidas e a determinadas situações. Assim, o investigador procura perceber a forma como as pessoas interpretam e encaram os acontecimentos, reconhecendo e valorizando os diferentes pontos de vista, tendo em conta que ouvir os participantes permite compreender melhor o objeto de estudo pois, “ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 50).

3. A Investigação-Ação

De acordo com Sanches (2005) existem dois tipos de investigação: a investigação fundamental que tem como objetivo aumentar os conhecimentos e a investigação aplicada em que se pretende produzir resultados com vista à resolução ou melhoria de uma situação problema, observada no contexto que se está a estudar.

A mesma autora refere que ambas as investigações podem ser utilizadas no campo educativo, sendo uma poderá complementar a outra com o intuito de melhorar as condições do contexto estudado. No entanto, a mesma autora reconhece que a mudança poderá ser complexa, pois “pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos.” (2005, p. 128). Apesar deste aspeto, a autora refere que “a investigação-ação, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas.” (2005, p. 130).

O conceito de investigação-ação é definido por diversos autores, assim, para Coutinho, et al. (2009) “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (...) e investigação (...) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica.” (2009, p. 360). Isto significa que a investigação-ação pressupõe a existência de duas vertentes, sendo elas, a vertente da investigação e a vertente da ação, ou seja, o investigador está envolvido na causa que se encontra a investigar.

À semelhança de Coutinho, et al. (2009), também Fernandes (2006) apresenta esta perspetiva da investigação-ação caracterizada por duas vertentes, sendo elas: a ação e a investigação. De acordo com o autor, a vertente da ação diz respeito à mudança que se pretende fazer no contexto que está a ser estudado, por exemplo, “numa comunidade,

organização ou programa”. (2009, p. 72). A vertente da investigação tem como objetivo a compreensão por parte do investigador, relativamente ao contexto que está a estudar, ou seja, conhecer a realidade das pessoas e/ou organização que está a estudar e a forma como se organizam e funcionam.

Segundo Coutinho, et al. (2009) a investigação-ação apresenta as seguintes características:

- É **participativa e colaborativa** – A investigação-ação implica que vários elementos estejam envolvidos na investigação, ou seja, “o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.” (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho, et al., 2009, p. 362).
- É **prática e interventiva** – A investigação-ação implica que o investigador esteja envolvido ativamente na causa que investiga, ou seja, a investigação-ação “não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade.” (Coutinho 2005, citado por Coutinho, et al., 2009, p. 362).
- É **cíclica** – A investigação-ação desenvolve-se numa espiral de ciclos, cada vez mais precisos e concretos “nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudanças, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.” (Coutinho, et al., 2009, p. 362).
- É **crítica** – A investigação-ação é crítica na medida em que os participantes “atuam como agentes de mudança” (Coutinho, et al., 2009, p. 363). Isto significa que os participantes não só participam nas mudanças mas também eles próprios mudam, com o intuito de melhorar a situação problema observada.
- É **auto-avaliativa** – Na investigação-ação as mudanças que vão sendo feitas ao longo da investigação são alvo de uma avaliação constante, com o objetivo de adaptar a investigação e de aquisição de novos conhecimentos, ou seja, “as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.” (Coutinho, et al., 2009, p. 363).

Ainda de acordo com Coutinho et al. (2009) a investigação-ação possui ainda três modalidades, sendo elas: técnica, prática e emancipadora ou crítica.

- Na modalidade técnica existe um facilitador externo que tem a função de definir os objetivos e o desenvolvimento metodológico da investigação, sendo que o papel do professor é apenas colocar em prática o que lhe é proposto pelo facilitador externo.
- Na modalidade prática o professor já assume um papel ativo na definição dos objetivos e do desenvolvimento metodológico, sendo que os facilitadores externos assumem uma relação de cooperação para com os professores.
- Na modalidade emancipadora ou crítica todos os elementos do grupo, incluindo o professor, assumem um papel ativo na investigação e na definição de objetivos e do desenvolvimento metodológico. Se existir um facilitador externo, este assume um papel de mediador, ainda que de forma temporária.

Tal como Coutinho et al. (2009), também Amado (2014) defende que existem diferentes modalidades na investigação-ação, no entanto, para o autor existem apenas duas, sendo elas:

- **A investigação para a ação** – Esta modalidade “caracteriza-se pelo facto de a investigação e o “eventual curso da ação” estarem separados” (Amado, 2014, p. 191), ou seja, nesta modalidade o investigador é o único a ter uma palavra e investiga para, eventualmente quando surgir o problema poder agir sobre ele com os conhecimentos que já tem.
- **A investigação na/pela ação** – Esta modalidade é, de acordo com o autor, logo à partida mais complexa, na medida em que existem diversos objetivos e multidirecionalidades, por exemplo, o objetivo de produzir conhecimentos, o de introduzir mudanças ou o de inovar. O autor defende ainda que esta modalidade tem um carácter colaborativo e participativo, sendo que a investigação “ocorre na base de um processo de especialista,

por um lado, e investigados com o seu conhecimento local e da prática, por outro”. (Amado, 2014, p. 191).

Para Bogdan & Biklen (2013) “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”, (2013, p. 292), ou seja, a investigação tem como objetivo incentivar a mudança de determinada dinâmica ou situação, com o intuito de melhorá-la.

De acordo com os mesmos autores “os investigadores da investigação-ação são exaustivos na busca de materiais de documentação” (2013, p. 298) que lhes permita compreender melhor a situação problema e definir as melhores estratégias de intervenção.

Os autores defendem ainda que a investigação-ação “baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação”. (2013, p. 300). Isto significa que na investigação-ação, a recolha das informações passa muito por conversar e observar os intervenientes da sua investigação, procurando compreender as suas perspetivas.

Segundo Cardoso (2014) “a expressão de investigação-ação (...) apareceu, em 1944, com Kurt Lewis.” (p. 31). Assim, e segundo a mesma autora, a Kurt Lewis descreveu a investigação-ação como um processo cíclico que se divide em três fases, sendo elas, a planificação, a ação e a avaliação. Mais tarde esse modelo foi modificado, tornando-se mais completo, passando ser composto por quatro fases, sendo elas, a planificação, a ação, a observação e a reflexão. A autora refere ainda que estas fases não devem ser vistas como “passos estáticos, completos em si mesmos, mas apenas momentos dessa mesma espiral.” (Cardoso, 2014, p. 31).

Tal como Cardoso (2014) também Fernandes (2006) defende que a investigação-ação tem como base uma espiral de ciclos que envolvem a planificação, ação, a observação e reflexão. Assim, o autor defende que “a Investigação-acção deve estar definida por um plano de investigação e um plano de acção, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras. São as chamadas fases neste processo metodológico.” (p. 73). As fases do processo metodológico encontram-se no esquema apresentado em baixo.

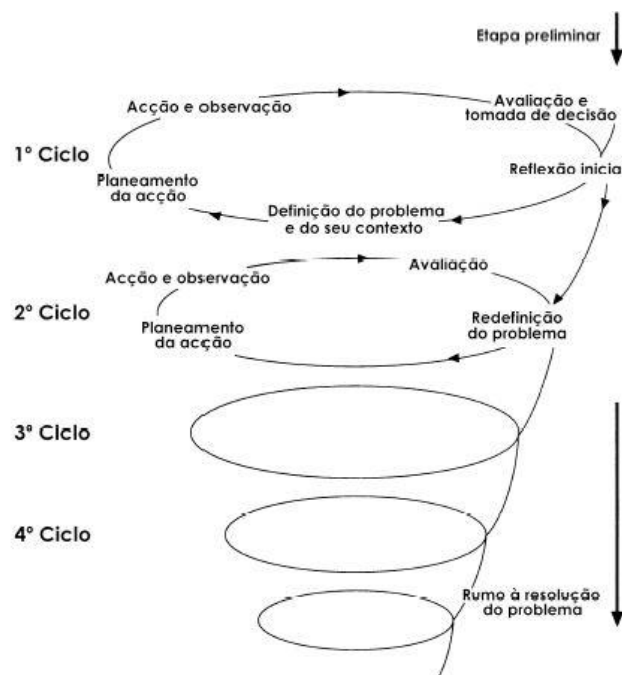


Figura 1 - Espiral auto-reflexiva lewiniana. Fonte: Santos et al (2004), in Fernandes (2006, p.75)

A espiral de ciclos começa com a **fase da observação** do contexto que se pretende investigar. Nesta fase o investigador insere-se no contexto, conversa com as pessoas, observa os seus comportamentos e recolha o máximo de informação possível. Ainda nesta fase o investigador define e compreende a situação problema, formulando uma questão de investigação-ação que conduzirá a sua investigação.

A fase seguinte diz respeito à **fase da planificação**. Nesta fase o investigador define um plano de intervenção, com base das informações recolhidas, com vista à resolução ou melhoria da situação problema observada.

Seguidamente surge a **fase da ação**, sendo que é nesta fase que o investigador vai colocar em prática o plano de ação definido na fase anterior. Nesta fase o investigador coloca em prática as estratégias, previamente definidas e observa os seus efeitos/resultados. Inerente a esta fase, surge a **fase da reflexão**, em que o investigador vai refletir sobre as suas intervenções e sobre os efeitos/resultados observados, retirando algumas conclusões. É nesta fase que o investigador procura compreender se a situação problema ficou resolvida ou se é necessário iniciar um novo ciclo de investigação com um novo plano de ação e novas estratégias.

Após a execução destas quatro fases, o investigador poderá dar a investigação por terminada ou poderá voltar ao início, repetindo todo o ciclo, ou seja, através das primeiras conclusões retiradas, poderá iniciar a espiral de investigação seguindo outro caminho, passando novamente pela planificação, pela ação, pela observação e pela reflexão e assim sucessivamente, até que considere que a sua investigação está terminada.

No estudo desenvolvido comecei por observar o contexto de estava a estudar, nomeadamente a relação existente entre as famílias e os contextos de estágio. Após alguns dias de observação foi possível perceber que existiam algumas fragilidades nesta relação que poderiam ser melhoradas, tendo passado à fase da planificação, já com a situação problema definida. Esta fragilidade foi observada em todos os contextos de estágio, embora com diferenças bastante significativas. Assim, após a definição da situação problema, que deu origem a esta investigação, formulei uma pergunta de investigação ação, essencial para a estruturação e condução desta investigação, sendo ela: “Que estratégias implementar para promover o envolvimento das famílias nas salas de creche e de jardim de infância?”.

Depois da fase de observação, da definição da situação problema e da formulação da pergunta de investigação ação, a fase seguinte foi intervir nos contextos de estágio com vista à resolução ou melhoria da situação problema observada. Após as intervenções feitas, seguiram-se momentos de reflexão de forma a compreender se a situação problema estaria resolvida ou se seria necessário iniciar um novo ciclo e encontrar novas estratégias de resolução.

3.1.Procedimentos de recolha e análise de informação

O procedimento de recolha e análise de informação referente ao local e objeto de estudo, é feito através de métodos específicos, utilizados pelo investigador. Estes dados são recolhidos no campo de trabalho, ou seja, no contexto que o investigador pretende estudar.

Para Bogdan & Biklen (2013) o campo de trabalho é definido como “os locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores.” (2013, p. 113).

Para a elaboração do meu relatório recorri a algumas técnicas e procedimentos de recolha de informação, nomeadamente, à observação, às notas de campo, ao registo fotográfico, inquéritos e pesquisa documental.

Observação

Segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (2008, p. 87). Assim, é através da observação do local de estudo, que o investigador consegue recolher os dados relativos à sua investigação, ou seja, “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas.” (Aires, 2011, p. 11).

Durante a observação o investigador procura observar a dinâmica do local sem intervir, isto é, “o observador não manipula nem estimula os sujeitos.” (Aires, 2011, p. 25). As observações deverão ser registadas, pelo investigador, através de técnicas de recolha de informação, como por exemplo, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros.

Nos contextos de estágio a observação foi um procedimento fundamental, numa primeira fase para conhecer os contextos e os diferentes intervenientes, tentando compreender a dinâmica dos locais onde pretendia fazer a minha investigação e, numa segunda fase, para passar do papel de observador para o papel de observador – participante, ou seja, para poder começar a participar no quotidiano dos contextos, passando a fazer intervenções, sem nunca esquecer a importância de continuar a observar.

Observação participante

A observação participante vai um pouco mais além do que a observação, pois já implica a participação do investigador no contexto que está a estudar. Segundo Bogdan & Biklen (2013) a participação do investigador varia ao longo do estudo, na medida em que, nos primeiros dias, “o investigador fica regra geral um pouco de fora” e, posteriormente, “à medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais.” (2013, p. 125).

Para os mesmos autores “é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs

elaborar”, (2013, p. 125), ou seja, o investigador deverá respeitar as limitações do local onde está inserido, tentando encontrar soluções para continuar a sua investigação.

Nos contextos de estágio, nos primeiros dias, senti alguma dificuldade em perceber até que ponto poderia participar nos diferentes momentos da rotina, isto é, qual seria a abertura das educadoras cooperantes para a minha participação. Esta dificuldade foi ultrapassada à medida que o tempo foi passando, em que fui conhecendo a dinâmica das salas e das educadoras e passando a estar mais integrada, tornando a participação em algo natural.

Notas de campo

As notas de campo constituem uma descrição escrita daquilo que o investigador observou no local de estudo. O investigador deverá, durante o tempo em que se encontra no contexto que pretende estudar, registrar tudo o que observa e sente. No fundo, as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 150).

Segundo Máximo-Esteves (2008) o objetivo das notas de campo “é registrar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem, nesse contexto.”, (2008, p. 88), ou seja, através das notas de campo, o investigador deverá fazer uma análise interpretativa do que registou, tentando compreender a dinâmica do local de estudo e como os diferentes elementos interagem entre si.

De acordo com Bogdan & Biklen (2013) as notas de campo possuem duas partes, sendo a primeira uma parte descritiva, cujo “objetivo é captar uma fatia da vida”, (2013, p. 152) sendo esta a parte mais extensa das notas de campo. Na parte descritiva o investigador procura fazer um registo detalhado do que observou no local, dos diálogos que ouviu, das pessoas e das ações que observou. A segunda parte das notas de campo consiste numa reflexão feita pelo investigador, onde estão incluídos os seus sentimentos, as suas ideias e o seu ponto de vista, ou seja, “a ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 165).

Para Máximo-Esteves (2008) as notas de campo podem ser feitas em dois momentos, sendo eles, o “momento em que ocorrem” e o “momento pós ocorrência.” No

momento em que ocorrem, as notas de campos constituem “anotações condensadas”, ou seja, são pequenas anotações, palavras-chave ou frases, de algo que está a ser observado no momento e que, posteriormente, o investigador irá desenvolver e registar de forma mais detalhada. No momento pós ocorrência, as notas de campo constituem “anotações mais extensas”, ou seja, as notas de campos, registadas sob a forma de pequenas anotações, tornam-se mais precisas, detalhadas e reflexivas. Este momento deverá ser feito o mais cedo possível, enquanto os acontecimentos estão bastante presentes na memória do investigador.

De acordo com Bogdan & Biklen (2013) as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto (...).” (2013, p. 151). Assim, através das notas de campo, o investigador poderá compreender melhor, a forma como os acontecimentos vão surgindo, ao longo de todo o processo.

Nos contextos de estágio em que estive, pela sua natureza, era bastante difícil registar notas de campo, no momento exato em que os acontecimentos surgiam. Assim, os meus registos eram feito nas horas de almoço, em formato de pequenas anotações e, posteriormente, já em casa, reconstruía as notas de campo, fazendo descrições mais detalhadas dos acontecimentos e refletindo sobre eles.

Registo fotográfico

As fotografias permitem obter um registo mais pormenorizado de determinado acontecimento, e que, mais tarde, poderão ser úteis para relembrar ou explorar mais aprofundadamente os locais de estudo. Os registos fotográficos permitem também, ilustrar acontecimentos descritos, sendo utilizadas como complemento, ou seja, “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir (...).” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Segundo Bogdan & Biklen (2013) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (2013, p. 183). As fotografias ajudam o investigador a analisar e a compreender os detalhes do local de estudo, explorando, muitas vezes, aspetos que escaparam no decorrer da observação, ou seja as fotografias podem ser utilizadas “como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados

se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 189).

De acordo com os mesmos autores, as fotografias podem ser enquadradas em duas categorias sendo elas as fotografias encontradas, ou seja, fotografias que foram tiradas por outras pessoas, a que o investigador teve acesso, e as fotografias produzidas pelo investigador, ou seja, fotografias que o próprio investigador tira, com a sua máquina fotográfica, no âmbito da sua investigação.

Nos contextos de estágio optei por recorrer às fotografias para fazer o registo de algumas intervenções, no entanto, a maioria das intervenções não têm registo fotográfico, pois foram intervenções de natureza espontânea, que surgiram, sobretudo no momento do acolhimento, com uma riqueza de palavras e ações que nenhuma fotografia consegue registar.

Inquéritos

A elaboração de inquéritos, segundo Carmo & Ferreira (2008) é uma técnica de recolha de dados que, posteriormente, permite que sejam comparados entre eles. Assim, e segundo os mesmos autores, existem duas formas de diferenciar os inquéritos, pela sua natureza, sendo elas, a presença ou a ausência do investigador e o grau de diretividade das perguntas. Estas duas formas designam-se por **inquérito por entrevista**, se o investigador está presente e **inquérito por questionário**, se o investigador está ausente. O grau de diretividade das perguntas, está relacionado com a estrutura do inquérito, sendo que, um **menor** grau de diretividade está associado a inquéritos pouco estruturados, enquanto que, um **maior** grau de diretividade está associado a inquéritos muito estruturados.

Inquéritos por entrevista

Tal como já referi em cima, os inquéritos por entrevista implicam que o entrevistador esteja presente, ou seja, implica o contacto direto entre entrevistador e entrevistado. Assim, e segundo Máximo-Esteves (2008), uma entrevista consiste num “acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde.” (2008, p. 92).

As entrevistas permitem ao investigador compreender o significado que os participantes atribuem aos acontecimentos, ou seja, permitem ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 134).

Segundo Bogdan & Biklen (2013) as entrevistas podem variar consoante o grau de estruturação, podendo ser estruturada, semiestruturada ou não estruturada.

Na investigação qualitativa o interesse principal foca-se na compreensão das ideias e perspetivas dos participantes, assim, são consideradas boas entrevistas aquelas que “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes.” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 136).

Inquéritos por questionário

Os inquéritos por questionário diferenciam-se dos inquéritos por entrevista na medida em que o investigador não está presente, podendo enviar os inquéritos para o entrevistado, através de meios de comunicação, por exemplo o correio ou o correio eletrónico.

À semelhança dos inquéritos por entrevista, os inquéritos por questionário também podem ser mais ou menos estruturados, devendo estar cuidadosamente organizados e claros, tendo em conta que o entrevistado não poderá colocar dúvidas no momento da inquirição, pois o investigador não estará presente.

Uma vez que nos inquéritos por questionário o entrevistador não está presente, é fulcral que as perguntas sejam claras e estejam corretamente estruturadas, pois o entrevistador não estará presente para esclarecer eventuais dúvidas.

De acordo com Carmo & Ferreira (2008) existem vários tipos de perguntas que integram um inquérito por questionário, sendo elas:

- **Perguntas de identificação** – São perguntas que identificam o inquirido, muitas vezes não nominalmente, pois por vezes pretende-se que os inquéritos sejam anónimos. Assim, estas questões relacionam-se com a idade ou o género, por exemplo.

- **Perguntas de informação** – Estas questões têm como objetivo recolher as opiniões dos inquiridos.
- **Perguntas de descanso ou de preparação** – Estas perguntas são utilizadas para fazer uma pausa ou mudar de assunto. São também utilizadas para “preparar” o inquirido para perguntas cuja resposta possa ser mais desconfortável.
- **Perguntas de controlo** – Estas questões são utilizadas para verificar a veracidade de outras questões já colocadas ao longo do inquérito.

De acordo com os mesmos autores, quando são aplicados inquéritos por questionário, existe uma grande probabilidade de existirem algumas “não-respostas”, ou seja, questões cujo o inquirido não quis responder. Assim, e de acordo com a autora existem alguns fatores condicionadores sendo eles:

- **Natureza da pesquisa** – Se a pesquisa interessar e se for evidente para o inquirido a probabilidade deste responder será muito maior.
- **Tipo de inquirido** – Quanto maior for o nível de habilitações dos inquiridos maior tende a ser a frequência de resposta aos inquéritos.
- **Sistema de perguntas** – Quanto mais simples e claras forem as questões colocadas aos inquiridos, maior será a probabilidade de responderem.
- **Instruções claras e acessíveis** – Este fator vai ao encontro do anterior, na medida em que quanto mais claras e acessíveis foram as instruções maior será a probabilidade dos inquiridos responderem.

Para a elaboração da pesquisa optei por recorrer à elaboração de inquéritos por questionário com quatro questões, que foram enviados às educadoras cooperantes, por correio eletrónico. (Ver apêndice IV). Optei por dar preferência aos inquéritos por questionário por considerar que seria a forma mais prática para todos os intervenientes, sobretudo por questões de disponibilidade e de facilidade no tratamento de dados.

À semelhança das educadoras cooperantes, também foram feitos inquéritos por questionário às famílias com o intuito de compreender melhor as suas conceções relativamente ao seu envolvimento. (Ver apêndice VI). Os inquéritos foram enviados às famílias através dos cadernos de recados das crianças.

Pesquisa documental

A pesquisa documental pressupõe o estudo de documentos considerados oficiais onde constam informações importantes, relativamente aos locais que estão a ser estudados. Assim, “os documentos oficiais (...) proporcionam informações sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.” (Aires, 2011, p. 42).

Para a elaboração deste relatório a pesquisa documental foi essencial para caracterizar e compreender melhor os contextos em que estava inserida. Assim, recorri a documentos oficiais como os projetos educativos das instituições e os projetos das salas.

Técnicas de tratamento de dados

Após a recolha dos dados é fundamental fazer o seu tratamento para que seja possível compreender melhor aquilo que se está a estudar, ou seja, o objeto de estudo, a comunidade e/ou a organização.

De acordo com Bogdan & Biklen (2013) este processo desenvolve-se através de categorias de codificação elaboradas pelo investigador num sistema de codificação. Este sistema de codificação caracteriza-se pela procura de semelhanças e repetições existentes nos dados recolhidos e, posteriormente, no seu reagrupamento de acordo com as características que são comuns.

Os inquéritos por entrevista às educadoras e famílias foram analisados de forma qualitativa, utilizando as categorias definidas pelas perguntas, de acordo com as suas características específicas.

Os mesmos autores referem que o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve diversos passos, sendo eles a “procura de regularidade e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões”. (2013, p. 221). A estas palavras e frases os autores chamam

categorias de codificação e têm como objetivo classificar os dados recolhidos “de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.” (2013, p. 121).

Os autores apresentam ainda as famílias de codificação ou os códigos que poderão ser utilizados para agrupar os dados recolhidos, sendo eles:

- **Códigos de contexto** – Os códigos de contexto dizem respeito “aos códigos segundo os quais a maior parte da informação sobre o contexto, a situação, o tópico ou os temas podem ser classificados”. (2013, p. 222).
- **Códigos de definição da situação** – Estes códigos têm como objetivo organizar os dados com as opiniões/visões que os sujeitos têm da situação, ou seja, “o objetivo é organizar conjuntos de dados que descrevam a forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares.” (2013, p. 123).
- **Perspetivas tidas pelos sujeitos** – Estes códigos são utilizados para agrupar dados com as perspetivas que os sujeitos têm sobre aspetos particulares das situações, ou seja, estes códigos são orientados “para formas de pensamento partilhadas por todos ou alguns sujeitos, mas que não são tão gerais como as perspetivas que têm sobre a definição geral da situação”. (2013, p. 223).
- **Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos** – Estes códigos são utilizados exclusivamente para agrupar dados com os pensamentos que os sujeitos têm de outros elementos ou seja, são códigos “que revelam a perceção que os sujeitos têm uns dos outros, das pessoas estranhas ao serviço e dos objetos que constituem o seu mundo”. (2013, p. 224).
- **Códigos de processo** – Estes códigos dizem respeito ao agrupamento de dados relacionados com acontecimentos, ou seja, são códigos que “facilitam a categorização das sequências de acontecimentos, mudanças ao longo do tempo ou passagem de um tipo ou género de estatuto para outro”. (2013, p. 225).

- **Códigos de atividade** – Os códigos de atividade são utilizados para agrupar dados que digam respeito a acontecimentos que acontecem com regularidade.
- **Códigos de acontecimento** – Estes códigos dizem respeito aos acontecimentos particulares da vida dos sujeitos, ou seja, “estão relacionados com atividades específicas que ocorrem no meio ou na vida dos sujeitos que está a entrevistar”. (2013, p. 226).
- **Códigos de estratégia** – Estes códigos dizem respeito à forma (métodos, táticas, caminhos,...) utilizados pelos sujeitos para fazerem várias coisas.
- **Códigos de relação e de estrutura social** – Estes códigos são utilizados para agrupar dados relacionados com “padrões regulares de comportamento entre pessoas”(2013, p. 227), ou seja, estes códigos dizem respeito a comportamentos, amizades, inimigos etc.
- **Códigos de método** – Os códigos de método são utilizados para agrupar dados relacionados com informações pertinentes para o processo de desenvolvimento da investigação.

Depois da organização e análise dos dados recolhidos o investigador passará a uma fase de interpretação e de procura de algumas conclusões que o ajudem a compreender melhor o contexto que está a estudar. Estas conclusões permitem-lhe fazer intervenções mais adequadas à situação com vista à sua resolução.

Capítulo III: Caracterização dos contextos de estágio

1- Caracterização dos contextos de estágio

Neste ponto irei apresentar uma caracterização dos contextos educativos onde os estágios foram realizados, nas valências de creche e de jardim-de-infância. Por questões éticas, será mantido o anonimato de todos os intervenientes, nomeadamente, das instituições, das educadoras de infância cooperantes, dos grupos de crianças e das suas famílias. Assim, daqui em diante, irei nomear as instituições por instituição A – Creche e instituição B – Jardim de Infância.

No decorrer do Mestrado, cuja duração foi de três semestres, foram realizados quatro momentos de estágio, em dois anos letivos, organizados da seguinte forma:

	Estágio I	Estágio II	Estágio III	
Ano letivo	2016/2017 1º ano		2017/2018 2º ano	
Momento de estágio	1º momento	2º momento	3º momento	4º momento
Duração	10 semanas 17 de outubro a 21 de dezembro de 2016	10 semanas 13 de março a 31 de maio de 2017	2 semanas 25 de setembro a 6 de outubro de 2017	2 semanas 9 de outubro a 19 de outubro de 2018
Contextos	Sala de creche 17 crianças 2/3 anos 1 educadora 1 auxiliar	Sala de jardim de infância 21 crianças 5/6 anos 1 educadora 1 auxiliar	Sala de creche (Berçário) 5 crianças 2/10 meses 1 educadora 2 auxiliares	Sala de jardim de infância 25 crianças 3/6 anos 1 educadora 1 auxiliar

Quadro 1 - Organização dos estágios I, II e III

Os dois primeiros tiveram a duração de dez semanas, cada um, e decorreram em contexto de creche e de jardim-de-infância. Nas primeiras duas semanas, em cada um dos estágios, estive presente a semana toda, de segunda a sexta, sendo que, nas restantes semanas e tal como previsto, apenas estive presente de segunda a quarta. No que diz respeito aos horários, no primeiro estágio, fiz o horário das 9h às 14h por ser trabalhadora estudante. No segundo estágio fiz o horário das 9h às 15h, pela mesma razão, mas,

sobretudo, por ser uma instituição pertencente à rede pública e ser este o horário da educadora cooperante.

Os restantes momentos de estágio tiveram lugar nos mesmos contextos educativos, no entanto, a sua duração foi apenas de duas semanas em cada um dos contextos. Relativamente ao horário, no terceiro momento de estágio, fiz o horário das 9h30 às 17h e, no quarto momento de estágio, fiz o horário das 9h às 15h, tal como já tinha feito no segundo momento. Nestes dois momentos de estágio pretende-se que as estudantes regressem aos contextos de estágio e que possam, não só dar continuidade aos relatórios, como também observar a fase da adaptação das crianças e analisar aspetos variantes e invariantes em relação ao ano anterior, procurando perceber qual é a sua relação com o desenvolvimento do estudo.

2-A instituição A – Creche

A instituição A, localizada na cidade de Setúbal, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente a um conjunto de respostas sociais de uma associação de apoio ao deficiente mental e às suas famílias e/ou cuidadores.

A instituição A, que funciona apenas com a valência de creche, abriu portas no ano de 2012 e tem a capacidade para receber trinta e nove crianças, entre os zero meses e os três anos, distribuídas por três salas com características próprias, destinadas a cada faixa etária. Apesar da natureza da associação a que pertence, a instituição A recebe crianças com ou sem deficiência. Por ser uma IPSS, possui mensalidades comparticipadas, sendo que, as famílias pagam consoante os seus rendimentos.

No que diz respeito ao horário de funcionamento, a instituição A funciona de segunda a sexta-feira, entre as 7h30 e as 19h30, iniciando funções no primeiro dia útil do mês de setembro. Para além dos fins-de-semana, dos feriados nacionais e do feriado municipal, a instituição A encerra em datas referentes a épocas festivas (natal, carnaval, páscoa...), encerrando também, para manutenção e limpeza, na última semana completa do mês de agosto.

Em termos legais, a instituição A organiza a sua prática regendo-se pela portaria nº262/2011 de 31 de agosto, onde se encontram todas as normas reguladoras e de funcionamento das creches.

2.1-Infraestruturas e espaço físico da instituição

No que diz respeito às infraestruturas e ao espaço físico, a instituição A funciona num edifício adaptado, dividido em dois pisos.

No piso 0 existe um pequeno hall de acolhimento, um gabinete da direção, um gabinete administrativo, onde se encontram alguns materiais, livros, um computador e impressora, escadas (devidamente protegidas) e elevador, instalações sanitárias adaptadas a portadores de deficiência, uma sala de isolamento, instalações sanitárias para crianças, um refeitório, que também funciona como sala polivalente, uma copa, onde são preparados apenas os lanches das crianças visto que, as restantes refeições não são preparadas na instituição. Existe também uma arrecadação, uma sala de arrumos e uma zona destinada ao pessoal com instalações sanitárias, cacifos e uma zona de refeição com mesas e cadeiras. No exterior existe um recreio com equipamento lúdico e pavimento de segurança.

No piso 1 existem três salas de atividades organizadas da seguinte maneira:

Sala de berçário

A sala de berçário é destinada a crianças entre os zero e os doze meses de idade e tem capacidade para receber oito crianças. Esta sala divide-se em quatro espaços diferentes, sendo eles, a sala de berços, com oito berços destinados ao repouso das crianças, uma sala parque, com materiais lúdicos, onde as crianças permanecem enquanto estão acordadas, onde são alimentadas e onde são feitas pequenas atividades, um fraldário, onde é feita a higiene das crianças e uma copa de leites, onde são preparados os leites e as papas.

Sala de atividades I (12-24 meses)

A sala de atividades I é destinada a crianças entre os doze e os vinte e quatro meses e tem capacidade para receber treze crianças. Esta sala destina-se a atividades lúdicas e pedagógicas.

Sala de atividades II (24-36 meses)

A sala de atividades II é destinada a crianças entre vinte e quatro e os trinta e seis meses e tem capacidade para receber dezoito crianças. Esta sala destina-se a atividades

lúdicas e pedagógicas. Esta sala tem dimensões um pouco superiores à sala de atividades I, exatamente por poder receber um maior número de crianças.

As salas de atividades I e II são apoiadas por um fraldário comum, onde é feita a higiene das crianças, contendo uma bancada, colchões, contentor de fraldas, um armário, zona de duche, sanitas e lavatórios adaptados à altura das crianças. Estas salas estão também equipadas com catres que são colocados na hora da sesta para que as crianças possam repousar, após a hora do almoço. Tanto a sala de atividades I como a II têm acesso a um pequeno recreio, localizado no piso 1, com brinquedos, triciclos, uma horta pedagógica e duas tartarugas que são alimentadas, à vez, por ambas as salas.

2.2-Projeto educativo da instituição

O Projeto Educativo da Instituição 2016/2020 apresenta de forma clara e estruturada aspetos gerais, relacionados com o modo de funcionamento da instituição, a sua identificação, os recursos físicos, os recursos materiais e humanos, as competências dos diferentes profissionais da instituição, a identificação de entidades parceiras, os princípios gerais e orientadores da instituição, as finalidades e os objetivos do projeto educativo e a avaliação do mesmo.

No projeto educativo são também referidos todos os elementos incluídos na sua elaboração, estando incluídas as famílias das crianças. Assim, a equipa educativa da instituição e as famílias assumem, conjuntamente, um papel ativo e um compromisso de colaboração com o intuito de promover o bem-estar das crianças. (Projeto Educativo 2016/2020).

No Projeto Educativo da Instituição A é reconhecido o processo natural da criança de exploração do meio que a rodeia, sendo necessário criar um ambiente propício ao seu desenvolvimento, valorizando as relações e os vínculos afetivos. Assim, o Projeto Educativo apresenta, como linhas gerais, a afetividade, o conforto, o bem-estar e a segurança, não só das crianças mas também das suas famílias. (Projeto Educativo 2016/2020).

Relativamente à metodologia utilizada pela instituição, esta baseia-se na ideia de que a criança aprende e se desenvolve através de uma aprendizagem ativa, sendo ela própria um elemento ativo na construção do seu conhecimento. (Projeto Educativo 2016/2020).

O tema apresentado no Projeto Educativo tem como título “A Crescer e a Brincar o Planeta vamos ajudar” cujo objetivo é despertar nas crianças e nas suas famílias o interesse pelo meio ambiente, pela sua preservação e, também, a paixão pela natureza, tendo em conta que é a brincar e a explorar o mundo que a rodeia que a criança aprende. Esta temática deverá ser desenvolvida em conjunto com as famílias e com a comunidade. (Projeto Educativo 2016/2020).

No que diz respeito às famílias, estas são consideradas elementos fundamentais ao longo de todo o Projeto Educativo, desde a sua elaboração à sua implementação e avaliação. No Projeto Educativo da Instituição A, é bastante visível o reconhecimento da importância do envolvimento das famílias em todo o processo educativo, sendo essencial existir um trabalho conjunto entre a escola e as famílias, em prol do bem-estar e desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças. (Projeto Educativo 2016/2020).

Relativamente à avaliação, o Projeto Educativo da Instituição A, é avaliado semestralmente, ou sempre que seja necessário, com todos os elementos que participaram na sua construção, incluindo as famílias. (Projeto Educativo 2016/2020).

2.3-Equipa educativa da instituição

A equipa educativa da instituição foi cuidadosamente escolhida, tendo em conta o seu perfil pessoal e profissional, com o intuito de desenvolver uma prática de qualidade. Para que a qualidade da prática se mantenha elevada e atual, a instituição aposta na formação dos seus colaboradores, a nível interno e externo. (Projeto Educativo 2016/2020).

A equipa educativa da instituição é constituída por uma diretora técnica que, para além destas funções, assume também o cargo de educadora de infância responsável pela sala de berçário. É também constituída por mais duas educadoras de infância, uma para cada sala, quatro ajudantes de ação educativa, sendo que duas são para o berçário e as restantes dividem-se pelas outras duas salas e uma auxiliar de serviços gerais, que presta apoio na hora do almoço e efetua as limpezas gerais da instituição. Como elementos da equipa, são ainda considerados no projeto educativo da instituição, o professor de música e a técnica superior de educação especial e reabilitação.

2.4-Equipa pedagógica da sala

Relativamente à equipa pedagógica da sala, esta é constituída por dois elementos, uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa. A educadora de infância é licenciada, desde 1995, em Educação de Infância pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Exerce a sua profissão na instituição desde a sua abertura, em 2012, até ao presente, apesar de já trabalhar na associação há 16 anos.

A ajudante de ação educativa possui o 12º ano e encontra-se na instituição desde a sua abertura. No que diz respeito aos horários praticados, a educadora de infância fazia o horário das 9h às 17h, com 1 hora de almoço. A ajudante de ação educativa fazia os horários das 7h30 às 16h e das 10h às 19h30, com 1 hora de almoço, em semanas alternadas.

No terceiro momento de estágio (segundo momento em creche), quando regressei à instituição, a equipa pedagógica passou a ser constituída por três elementos, uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa. O novo elemento da equipa tem o 12º ano e é ajudante de ação educativa, nesta instituição, desde a sua abertura. Neste estágio a educadora de infância fazia o horário das 9h30 às 18h e as ajudantes faziam o horário das 7h30 às 16h e das 16h às 19h30, alternadamente.

A equipa pedagógica procurava reunir com alguma frequência, no entanto, eram os momentos informais e as conversas do dia-a-dia, que mais se destacavam.

2.5-Projeto Pedagógico da sala

O Projeto Pedagógico da sala, referente ao ano letivo 2016/2017, apresenta, de uma forma bastante estruturada e completa, os pontos fulcrais relativamente aos princípios e metodologias da equipa pedagógica, a organização do espaço e das rotinas, os objetivos e as estratégias a utilizar durante a vigência do projeto, as características principais das crianças na faixa etária dos 24/36 meses, bem como especificamente das crianças da sala, as atividades extra curriculares, informações sobre a equipa pedagógica, plano de atividades a desenvolver ao longo do ano e, por último, a descrição de alguns elementos considerados parceiros, no desenvolvimento deste projeto, nomeadamente as famílias e explicitação dos seus papéis neste processo.

Relativamente às famílias, segundo o projeto pedagógico, estas possuem um papel de extrema importância na sua construção, sendo convidadas a partilhar as suas

expetativas em relação ao trabalho a desenvolver na sala e a fazer propostas de atividades e novas sugestões sempre que considerarem pertinente. (Projeto Pedagógico de Sala 2016/2017).

Também no que diz respeito à avaliação do projeto pedagógico, as famílias são consideradas elementos fulcrais, tendo uma opinião e um papel ativo nesta avaliação, pois tal como é referido “pretendemos que exista cada vez mais um elo de ligação com a família para que esta participe e se sinta motivada em colaborar com a equipa.” (Projeto Pedagógico de Sala 2016/2017, p. 26).

No Projeto Pedagógico de Sala são ainda mencionados os momentos informais com as famílias, como festas inerentes a datas festivas e pequenos lanches ocasionais e ainda os momentos formais, como as reuniões de encarregados de educação, a realizar duas vezes por ano, assim como reuniões particulares, sempre que for necessário. (Projeto Pedagógico de Sala 2016/2017).

No Projeto Pedagógico de Sala é também mencionado que a educadora baseia a sua prática em alguns aspetos do Movimento da Escola Moderna e na abordagem High Scope.

O Projeto Pedagógico de Sala, referente ao ano letivo 2017/2018, apresenta os pontos fundamentais relativamente à prática da educadora, de forma bastante semelhante ao projeto do ano letivo anterior. As principais diferenças focam-se nas características da faixa etária, nos objetivos e nas estratégias utilizadas, que, como é natural, são adaptados ao grupo de crianças e à sua faixa etária. À semelhança do projeto anterior, é feita uma caracterização da equipa pedagógica, da organização do espaço e dos materiais, das rotinas, atividades, estratégias e dos intervenientes/parceiros.

No Projeto Pedagógico de Sala 2017/2018 é reforçada a ideia de que é fundamental a existência de rotinas flexíveis, sendo referido que, na sala de berçário, cada bebé possui uma rotina individual, com ritmos, necessidades e interesses diferentes, devendo ser respeitada pela equipa pedagógica.

Neste projeto existe também um reforço da importância e valorização da relação com as famílias, sendo uma preocupação bastante visível ao longo de todo o projeto pedagógico. Assim, as estratégias definidas no Projeto Pedagógico de Sala 2017/2018, relativamente ao envolvimento das famílias, incluem, para além das reuniões formais, dos

momentos informais e das datas festivas, o preenchimento de uma ficha de diagnóstico, no início do ano letivo, a partilha de ideias, sugestões e expectativas relativamente ao trabalho que se pretende desenvolver em sala, a participação em atividades, momentos informais, conversas, brincadeiras, entre outros, sempre que as famílias sentirem necessidade e/ou vontade.

2.6-Grupos de crianças e contextos familiares

No primeiro momento de estágio estive com um grupo de dezassete crianças com idades entre os 24 e os 36 meses, sendo que seis eram do sexo masculino e onze eram do sexo feminino. Destas dezassete crianças, onze transitaram da sala anterior para esta (seguindo o grupo e a equipa pedagógica), três adiaram a transição para o jardim de infância, por serem condicionais, e outras três estavam a frequentar a instituição pela primeira vez. Neste grupo existia uma criança com necessidades educativas especiais, devidamente acompanhada e completamente integrada no grupo, existindo por isso, uma redução do número de crianças na sala. Relativamente aos seus contextos familiares, neste grupo quinze crianças viviam com a mãe e com o pai, uma vivia em contexto de família monoparental e outra vivia em contexto de família alargada. Das dezassete crianças, oito tinham irmãos.

No que diz respeito ao desenvolvimento do grupo, quatro crianças já não usavam fralda durante o dia, usando apenas para dormir. O processo de retirada das fraldas consta no projeto pedagógico da sala, como um dos objetivos para o ano letivo, sendo referido que é fundamental que este processo seja feito em equipa, entre a escola e as famílias. (Projeto Pedagógico de Sala 2016/2017).

De um modo geral, era um grupo que gostava de ouvir histórias, de participar ativamente nas atividades, de cantar e dançar, ver livros de imagens e com um enorme gosto em aprender e descobrir coisas novas. Era um grupo que revelava alguma autonomia, na medida em que, a maioria já conseguia comer sozinha sem ajuda ou insistência do adulto, já conseguia arrumar os brinquedos e a sala sempre que era solicitado e as crianças que já não usavam fralda pediam para ir à casa de banho. Algumas crianças já brincavam em conjunto, no entanto, a maioria das crianças brincava sozinha, apresentando alguma dificuldade em partilhar os brinquedos da sala. Relativamente à linguagem e compreensão, a maioria das crianças já conseguia verbalizar frases simples, fazer pedidos e responder a perguntas e pedidos simples feitos pelo adulto.

Quando iniciei este momento de estágio e tal como foi referido anteriormente, das dezassete crianças do grupo, três encontravam-se pela primeira vez na creche e, por essa razão, ainda estavam em processo de adaptação. Estas três crianças, dois meninos e uma menina, tinham estado sempre em casa com a mãe ou com os avós. Relativamente à menina e a um dos meninos, a adaptação decorreu de forma tranquila, sem grandes dificuldades, tornando o momento do acolhimento cada vez mais natural e tranquilo para ambas as crianças e para as suas famílias.

Como estratégias, a partir das minhas observações, a educadora procurava não forçar nem pressionar a criança a participar nas atividades, dando-lhe espaço e tempo, procurava também respeitar o momento da despedida sem interferir, mas ao mesmo tempo estando por perto para receber e apoiar tanto a criança como a sua família, pois este momento também não é fácil para as famílias. Nos primeiros dias houve algum choro e ansiedade neste momento, mas, a pouco e pouco, o momento do acolhimento e a separação tornou-se parte da rotina e, como tal, algo natural para a criança.

No que diz respeito ao outro menino, também em adaptação, este processo foi um pouco mais complicado, pois apesar de todas as estratégias utilizadas pela educadora, desde o dar tempo e espaço, dar colo e mimo, conversar, estimular uma brincadeira, entre outras, nenhuma surtiu efeito e esta criança chorava durante todo o dia pela mãe. Apesar de ter sido um processo lento, mas com progressos ao longo do tempo, este menino não chegou a terminar o processo de adaptação nesta instituição, uma vez que, algum tempo depois, a sua família, por motivos profissionais, mudou-se para outro país e, como tal, o menino deixou de frequentar esta instituição.

As restantes crianças do grupo, apesar de já frequentarem a creche desde a sala de berçário, com a mesma equipa pedagógica, também passaram por um momento de adaptação ou de readaptação à creche, pois estiveram de férias e o regresso à escola e às rotinas da escola poderá ser igualmente angustiante, tanto para as crianças como para as suas famílias. Assim, para estas situações a educadora utilizou as mesmas estratégias, com a vantagem de já conhecer cada uma das crianças e famílias, sabendo como ajudar cada uma delas a ultrapassar este momento.

No terceiro momento de estágio (segundo momento em creche), quando regresssei à instituição, deparei-me com uma mudança de sala e de grupo. Neste momento de estágio estive na sala de berçário, com cinco bebés com idades compreendidas entre os dois e os

dez meses. Destas cinco crianças, duas eram do sexo feminino e três eram do sexo masculino. Pelas suas idades, todas as crianças encontravam-se a frequentar a creche pela primeira vez, sendo que duas tinham irmãos, também a frequentar a creche. Neste grupo quatro crianças viviam com a mãe e com o pai (alguns com irmãos) e uma vivia em contexto de família alargada.

No que diz respeito ao desenvolvimento do grupo, este era bastante diferente em todas as crianças, pela sua tenra idade, sendo que apenas uma criança já se sentava, gatinhava e colocava-se de pé com apoio, e duas comiam “comida de colher”. As restantes crianças bebiam biberão e começavam, ao seu ritmo, a fazer as primeiras descobertas relativamente ao seu corpo e ao mundo que as rodeia.

Relativamente ao processo de adaptação neste grupo, pude observar que a maior preocupação da educadora era transmitir segurança e confiança às famílias, pois nesta sala era quem sentia mais angústia no momento da separação. Assim, a educadora procurava convidar as famílias a entrarem na sala e a ficarem o tempo que achassem necessário, conversava e estimulava a partilha de dúvidas, momentos importantes, dificuldades, entre outros.

No que diz respeito ao **envolvimento das famílias** na sala, no primeiro momento de estágio, foi possível perceber que as famílias estavam bastante presentes, em diversas situações, por exemplo, reuniões de pais, atividades organizadas pela instituição/sala, épocas festivas etc. Segundo a educadora, a relação com as famílias era um aspeto de extrema importância e, por esta razão, existia uma grande preocupação em incluir as famílias em todos os momentos e não só em dias específicos e datas festivas.

Nesta sala as famílias eram convidadas a entrar e a permanecer durante algum tempo, para contar uma história, sentarem-se no chão a brincar com as crianças, participar em atividades ou para conversar com a educadora. Assim, neste momento de estágio era bastante visível a preocupação com as famílias, como seu envolvimento e bem-estar, existindo valorização e o reconhecimento dos benefícios que a construção desta relação, entre a escola e a família, poderá ter para as crianças. Em suma, nesta sala era perceptível a existência de uma relação sólida e estreita entre as famílias e a equipa pedagógica, fruto de todo o trabalho desenvolvido, desde a sala do berçário.

No terceiro momento de estágio (segundo momento em creche), as famílias mudaram, uma vez que a educadora passou a ter outro grupo de crianças. Nesta nova sala,

e como era de esperar, ainda não existia uma relação estabelecida entre a equipa pedagógica e as famílias. Assim, a principal preocupação da educadora era começar a construir os primeiros alicerces desta relação, mantendo algumas estratégias, como por exemplo, convidando as famílias a entrarem na sala e a ficarem o tempo que considerarem necessário, incentivando a partilha de informações, de momentos e/ou dúvidas, procurando ouvir as famílias e perceber quais eram as suas expectativas e os seus receios em relação à escola, transmitindo, em simultâneo, confiança e segurança.

2.7-Organização do tempo e das rotinas

A organização do tempo e das rotinas da sala era da responsabilidade da educadora, sendo que esta organização era cuidadosamente planeada e gerida em função das necessidades e dos interesses das crianças. O facto de existir uma rotina e horários estabelecidos, não era sinónimo de rigidez, ou seja, a rotina estabelecida era bastante flexível e poderia ser adaptada aos interesses e necessidades que o grupo apresentasse no momento. “A rotina tem de ser flexível na medida em que os adultos nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as suas decisões irão influenciar uma certa atividade.” (Projeto Pedagógico de Sala 2016/2017, p. 12).

Assim, no primeiro momento de estágio, a rotina da sala era dividida em onze momentos sendo eles:

Hora	Momento da rotina
7h30 – 9h	Acolhimento
9h – 9h30	Momento do Bom Dia
9h30 – 9h45	Lanche da manhã
9h45 – 11h	Atividades orientadas/brincadeira livre
11h – 11h30	Higiene
11h30 – 12h30	Almoço
12h30 – 15h	Repouso
15h – 15h30	Higiene
15h30 – 16h	Lanche da tarde
16h – 17h30	Atividades orientadas/brincadeira livre
A partir das 16h	Regresso às famílias

Quadro 2 - Rotina de sala - Estágio I

O **momento do acolhimento** era considerado um momento bastante delicado, não por ser complicado, mas pela sua natureza, por ser o momento de separação entre as crianças e as famílias. Por esta razão, era um momento bastante respeitado pela equipa pedagógica, quer estivesse completa ou apenas com um dos elementos na sala. Este momento era feito, tanto pela educadora como pela ajudante de ação educativa, pois a maioria das crianças chegava à creche a partir das 9h, hora em que já se encontravam os dois elementos da equipa pedagógica na sala. As crianças que chegavam mais cedo, eram recebidas pela ajudante da sala ou por outra ajudante que estivesse a fazer o acolhimento no dia. No momento do acolhimento era dado tempo, às crianças e às famílias, para se poderem despedir tranquilamente, sem pressa ou imposições feitas pela equipa pedagógica, evitando que este momento fosse demasiado duro para as crianças e/ou para as suas famílias. Dentro daquilo que foi possível observar durante este estágio, este momento era bastante tranquilo, as crianças entravam na sala, após as despedidas, felizes, pelo seu próprio pé e sem choro ou ansiedade.

O **momento do Bom Dia** era feito, em conjunto, pela educadora e pela ajudante de ação educativa. Durante este momento, as crianças estavam sentadas no chão, em roda, era cantada a canção do Bom Dia, a educadora dizia bom dia a cada criança que logo de seguida respondia bom dia, contavam quantas crianças estavam e quem faltava. Por vezes, consoante a capacidade de concentração do grupo naquele dia, era contada uma história, com recurso a um livro ou ao flanelógrafo. Se chegasse alguma criança durante este momento, a ajudante ia receber a criança que, rapidamente, se juntava ao grupo para participar neste momento.

Os **momentos das refeições** eram os mais agitados, sobretudo durante a hora do almoço, por um lado porque, tendo em conta a faixa etária, as crianças gostavam de explorar os alimentos com as mãos, por outro, por ser uma altura do dia em que as crianças já estavam bastante cansadas e impacientes, acabando por haver algum choro e irritação. Nestes momentos a educadora tentava incentivar as crianças a comerem sozinhas e procurava ajudar aquelas com maior dificuldade. Apesar de ser um momento agitado, era bastante visível a calma e a tranquilidade da educadora que procurava transmitir o mesmo ao grupo.

O **momento da higiene** era, também, bastante valorizado pela equipa pedagógica, sendo que era feito, tanto pela educadora como pela ajudante. Durante este momento existia bastante interação entre a criança e o adulto, que procurava centrar a sua atenção

na criança que estava a ser mudada naquele momento, sendo bastante visível a importância atribuída a este momento. Para além da mudança da fralda, este momento incluía, também, a lavagem das mãos e o apoio às crianças que já não usavam fralda.

O **momento das atividades orientadas/brincadeira livre** era destinado às atividades planificadas pela educadora em conjunto com a ajudante e também destinado aos momentos de brincadeira livre, bastante valorizados pela equipa pedagógica. Apesar de existirem algumas atividades planificadas, na maioria dos dias, as crianças brincavam, pois, a educadora defendia que era, essencialmente, a brincar e em interação com o meio que as rodeia, que as crianças aprendem, crescem e desenvolvem-se.

O **momento do regresso às famílias** era o último momento do dia e era feito, sobretudo pela ajudante, pois a maioria das crianças regressava à família bastante tarde, altura em que a educadora já não estava presente. Apesar deste aspeto, existia uma boa comunicação entre a ajudante e a educadora, evitando que houvesse uma discrepância nas práticas, independentemente de quem estivesse na sala. Assim, quando a educadora terminava o seu dia de trabalho e ficava apenas a ajudante na sala, a prática continuava a seguir os mesmos princípios, valores e metodologias. Para que este trabalho fosse possível, a equipa pedagógica da sala procurava reunir formalmente com frequência, no entanto, a maioria das conversas eram informais e durante o momento de repouso das crianças. Era também neste momento que eram transmitidas todas as informações, sobre o dia da criança, à sua família.

Para além da rotina estabelecida para a sala, existiam duas atividades extracurriculares inseridas na rotina, sendo elas a expressão musical e a motricidade, com sessão de trinta minutos, realizadas uma vez por semana.

No terceiro momento de estágio (segundo momento em creche), a organização do tempo e da rotina era bastante diferente, pois, tal como já foi referido em cima, o grupo mudou e a educadora passou a estar na sala de berçário. Nesta sala não existia uma rotina de grupo, ou seja, cada bebé tinha a sua rotina individual, pois eram bebés muito pequenos com interesses, necessidades, ritmos e fases de desenvolvimento muito diferentes. No entanto, apesar de cada bebé ter a sua rotina, todas as rotinas passavam por momentos semelhantes, sendo eles: (não necessariamente por esta ordem, com exceção do acolhimento e regresso à família)

- Acolhimento

- Exploração e interação com o espaço, materiais e pessoas (adultos e crianças)
- Higiene
- Refeição
- Repouso
- Regresso à família

Todos os momentos da rotina referidos em cima, eram feitos de forma bastante semelhante à da sala anterior, existindo uma adaptação dos momentos, da sua frequência e dos horários à faixa etária do grupo de crianças e a cada criança e respetiva família.

2.8-Organização do espaço e materiais

A organização do espaço e dos materiais da sala era da responsabilidade da educadora que, em conjunto com a ajudante procurava adaptar o espaço às necessidades e interesses do grupo. “A criança ao compreender como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, demonstra ser mais autónoma e responsável pelas escolhas de utilização dos diferentes materiais.” (Projeto Pedagógico de Sala 2016/2017, p. 14).

Assim, no primeiro momento de estágio, a sala estava organizada em cinco áreas sendo elas a área dos livros, a área da casinha, a área do tapete/carros, a área dos jogos e construções e a área do faz de conta.

Na **área dos livros** era possível encontrar um colchão com almofadas, alguns livros, no entanto, eram poucos os livros que eram adaptados a esta faixa etária, sendo este um aspeto reconhecido pela educadora. A maioria dos livros tinha muitas páginas e folhas fáceis de rasgar. A área dos livros era a área menos escolhida pelas crianças para brincar, talvez pela razão enunciada em cima. Esta área, pelas razões já referidas, encontrava-se em mau estado de conservação (livros rasgados).

A **área da casinha** era a área preferida das crianças e a mais escolhida para brincar. Nesta área era possível encontrar copos, pratos, talheres, tolhas de mesa, aventais, panelas de brincar, bonecas, camas, banheiras e carrinho de bonecas, panos de cozinha, telefones e fotografias das famílias das crianças. Esta área encontrava-se em bom estado de conservação e segurança.

A **área do tapete/carros** era uma área utilizada em dois momentos distintos, sendo eles o momento do Bom Dia e a brincadeira no tapete com os carros, pois o tapete

existente na sala tinha uma cidade e diversas estradas como fundo. Nesta área existia, para além do tapete, uma caixa com diferentes tipos de carros (“normais”, policia, bombeiros...). Esta área encontrava-se em bom estado de conservação e segurança.

Na **área dos jogos e construções** era possível encontrar diversos jogos adaptados à faixa etária do grupo, uma mesa e cadeiras, blocos de construções, animais de brincar e um comboio com uma pista. Esta área encontrava-se em bom estado de segurança e conservação.

Na **área do faz de conta** era possível encontrar um móvel com algumas caixas/gavetas, com diversos fatos/disfarces e alguns acessórios. Nesta área também existia um espelho colocado à altura das crianças. Esta área surgiu após a mudança da sala e encontrava-se em ótimo estado de conservação e segurança.

Segundo a educadora, as áreas da sala estão organizadas da área considerada mais calma para a área considerada mais agitada, ou seja, estão organizadas de forma gradual consoante a sua agitação. O objetivo desta organização era que quem estivesse em áreas mais calmas, como por exemplo a área dos livros, pudesse estar mais tranquilo sem que estivesse a ser incomodado com a agitação de outras áreas, como a área da casinha, por exemplo.

Para além das áreas e dos materiais descritos em cima, existia também uma bancada com lavatório, um armário de arrumação e catres para o repouso das crianças.

No terceiro momento de estágio (segundo momento em creche), a organização da sala era muito diferente, uma vez que, a educadora passou a estar numa sala de berçário. Assim, esta sala não estava organizada por áreas, como a anterior, e tinha diferentes materiais consoante os espaços.

Na **sala parque**, local onde os bebés permaneciam enquanto estavam acordados e onde eram alimentados, era possível encontrar brinquedos adequados à faixa etária, espreguiçadeiras, almofadas, um espelho, tapetes de atividades e cadeiras de alimentação. Na **sala de berços**, destinado ao repouso, existiam oito berços, um para cada criança. Esta sala tinha um **fraldário** próprio, onde existia um móvel com gavetas para arrumação dos pertences de cada criança, um colchão, contentores próprios para fraldas e zona de duche.

Por último, ao lado da sala, existia uma **copa de leite**, onde eram preparadas todas as papas e os leites dos bebés. Assim, na copa existia um frigorífico, um micro-ondas,

uma placa elétrica, um lavatório, um termo, um esterilizador de biberões e uma cafeteira elétrica. Por uma questão de higiene e segurança, todos os biberões, são lavados, esterilizados e guardados no frigorífico, de modo a evitar a propagação de bactérias. Esta instituição aceita receber leite materno, caso fosse opção da família, sendo este cuidadosamente armazenado.

3-A instituição B – Jardim de infância

A instituição B é uma escola básica com jardim-de-infância, pertencente à rede pública, situada na vila de Pinhal Novo e encontra-se em funcionamento desde 1950. Esta instituição está incluída no conjunto de escolas pertencentes a um agrupamento de escolas da localidade que, tem no total 10 estabelecimentos de ensino, cuja oferta educativa vai desde o jardim-de-infância até ao 9º ano de escolaridade.

A instituição B funciona, em simultâneo, com as valências de jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico, tendo capacidade para receber vinte cinco crianças em idade pré-escolar e cerca de cento e cinquenta crianças do 1º ciclo.

Relativamente aos horários de funcionamento, a instituição B funciona entre as 8h30 e as 17h30, sendo que o horário letivo é das 9h às 15h. Após as 15h as crianças do jardim-de-infância têm Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), sendo elas, a ginástica, a dança e movimento, teatro e música. As crianças do 1º ciclo, após este horário, têm Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo elas, educação física, educação musical, expressão plástica e inglês. Todas estas atividades são facultativas, com exceção do inglês que, a partir do 3º ano torna-se curricular e, por essa razão, passa a ser obrigatório.

Em termos legais, a instituição B rege a sua prática pelas orientações e indicações prestadas pelo Ministério da Educação.

3.1-Infraestruturas e espaço físico da instituição

No que diz respeito às infraestruturas e ao espaço físico, a instituição B funcionava num edifício reconstruído no ano de 1950, tendo sofrido algumas alterações ao longo do tempo. A maior alteração aconteceu no ano de 1997, com uma remodelação e ampliação do espaço escolar, permanecendo igual até aos dias de hoje.

Tal como referido anteriormente, a instituição B funcionava em simultâneo com as valências de jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico. Assim, a instituição B tinha seis salas destinadas ao 1º ciclo e uma sala destinada ao jardim-de-infância, divididas pelos dois pisos da instituição.

No piso 0 existia uma sala de aulas (1º ciclo), uma sala de jardim-de-infância, uma biblioteca escolar, um refeitório onde almoçavam todas as crianças da instituição, uma cozinha onde eram preparadas as refeições, instalações sanitárias utilizadas pelas duas valências, instalações sanitárias adaptadas a pessoas com mobilidade reduzida, um ginásio disponível para as duas valências, algumas arrecadações e uma sala de professores com um frigorífico, um micro-ondas, máquina de café, sofás, mesa e cadeiras, arquivos e instalações sanitárias.

No piso 1 existiam cinco salas de aula (1º ciclo) e um gabinete da coordenação.

No quarto momento de estágio (segundo momento em jardim de infância), a instituição sofreu algumas alterações relativamente à organização das salas, pois passou a existir mais uma sala destinada ao jardim-de-infância e menos uma destinada ao 1º ciclo.

No exterior da instituição, existia um espaço de recreio com dois equipamentos lúdicos, sendo que um era de grandes dimensões e, por essa razão, era destinado às crianças do 1º ciclo. O outro equipamento era destinado às crianças do jardim-de-infância, por ser mais pequeno e adequado a esta faixa etária. Em ambos os equipamentos existia um pavimento de borracha.

3.2-Projeto educativo da instituição

O Projeto Educativo referente à instituição B é o Projeto Curricular do Agrupamento a que a instituição B pertence, não existindo um projeto específico da instituição. Assim, o Projeto Pedagógico do Agrupamento intitulado por “A caminho do sucesso” e tem como objetivos principais a melhoria dos resultados escolares e a promoção da disciplina. Este projeto destina-se a todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento, desde estabelecimento de educação pré-escolar até ao estabelecimento de ensino do 3º ciclo do ensino básico.

O Projeto Curricular do Agrupamento, que não refere o ano letivo a que se destina mas é o que se encontra atualmente disponível *online* para poder ser consultado, baseia-se nas orientações prestadas pela Lei de Base do Sistema Educativo e, sendo bastante

extenso, apresenta de uma forma bastante estruturada os princípios educativos do agrupamento, as competências das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, as prioridades e opções curriculares para os diferentes níveis de ensino e respetivas disciplinas, as medidas de diferenciação pedagógicas, as matrizes curriculares, as diretrizes e metodologias, a calendarização e a avaliação.

Neste Projeto Curricular de Agrupamento não são mencionados aspetos específicos relativamente à relação com as famílias, sendo apenas referido que existem Atividades de Animação e de Apoio às famílias para a educação pré-escolar que, para além de serem benéficas para as crianças, são um grande apoio para as famílias, na medida em que as crianças podem permanecer nas instituições, após o horário letivo, a realizar atividades que terminam mais próximo da hora de saída das famílias do trabalho.

No que diz respeito à educação pré-escolar, é o Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar que define os projetos destinados a todos os estabelecimentos de educação pré-escolar pertencentes ao agrupamento. Os educadores de infância definem os seus próprios projetos de sala, tendo como base os projetos definidos pelo departamento procurando dar uma resposta aos mesmos.

3.3-Equipa educativa da instituição

A equipa educativa da instituição é constituída por uma coordenadora pedagógica, seis docentes do 1º ciclo do ensino básico, uma educadora de infância, uma docente bibliotecária, uma docente de ensino especial, duas docentes de inglês, dois docentes de moral, oito docentes de Atividades Extra Curriculares e quatro docentes destinados às Atividades de Animação e de Apoio à Família.

Em termos de funcionários, a instituição B é constituída por cinco assistentes operacionais que prestam apoio ao 1º ciclo, sendo que uma presta apoio apenas durante a hora do almoço, e duas assistentes operacionais que prestam apoio à valência de jardim-de-infância, sendo que uma está presente a partir das 8h30 e outra apenas a partir das 16h.

Para além do pessoal docente e dos funcionários, a instituição B têm ainda o apoio de uma psicóloga, que desempenha funções em todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento e um conjunto de cozinheiras pertencentes a uma empresa.

Uma vez que, no quarto momento de estágio, a instituição passou a ter mais uma sala de jardim-de-infância, a equipa educativa da instituição aumentou passando a ter mais uma educadora de infância e uma assistente operacional.

3.4-Equipa pedagógica da sala

No que diz respeito à equipa pedagógica da sala, esta é constituída por três elementos, uma educadora de infância e duas assistentes operacionais, sendo que uma apenas está presente após as 16h. A educadora de infância é licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. As assistentes operacionais possuem o 12º ano.

No que diz respeito aos horários, a educadora de infância fazia o horário das 9h às 15h, com 1h de almoço e a assistente operacional permanente fazia o horário das 8h30 às 16h30, com 1h de almoço. A segunda assistente operacional fazia o horário das 16h às 18h30.

No quarto momento de estágio (segundo momento em jardim de infância), quando regresssei à instituição a equipa pedagógica da sala, assim como os seus horários, manteve-se, sem qualquer alteração.

A equipa da sala procurava reunir com alguma frequência para conversar sobre aspetos relacionados com a sala e com o grupo, sendo as conversas informais, ocorridas no dia-a-dia, as mais utilizadas.

3.5-Projeto Pedagógico da sala

O Projeto Pedagógico da Sala, referente ao ano letivo 2016/2017, apresenta de uma forma bastante clara e objetiva todos os pontos essenciais relativamente à prática da educadora e às suas intencionalidades, aos seus princípios e metodologias, caracterização do grupo de crianças e das suas famílias, avaliação diagnóstica do grupo nas diferentes áreas de conteúdo, identificação e organização de rotinas e dos recursos humanos, físicos e materiais, os intervenientes e a articulação com os mesmos, a relação com as famílias e a avaliação do projeto.

Segundo o Projeto Pedagógico de Sala, o objetivo principal do projeto é dar resposta ao Projeto Curricular do Agrupamento, que tal como já foi referido, tem como objetivo a melhoria dos resultados escolares e a promoção da disciplina. No Projeto

Pedagógico de Sala é também referido que este é feito tendo como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, colocando o grupo de crianças e as suas necessidades do centro da prática educativa. “Este projeto é elaborado de acordo com o perfil do grupo e da sua avaliação diagnóstica, que será sempre um ato de reflexão em contexto educativo tendo em conta todas as condicionantes e potencialidades dos recursos humanos e materiais”. (Projeto Pedagógico de Sala 2016/2017, p. 2).

Segundo o Projeto Pedagógico de Sala, o ponto de partida da prática da educadora de infância baseia-se no projeto delineado pelo Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar, que tem como nome “Saber ser, saber estar... eu consigo”, que tem como objetivos “a aquisição de hábitos de conduta e de saber ser e estar em diversos contextos, numa interligação estreita com as famílias de forma a potencializar os valores e atitudes num desenvolvimento integrado da formação pessoal e social”. (Projeto Pedagógico de Sala 2016/2017, p. 11).

Relativamente às famílias, o Projeto Pedagógico da Sala, refere que o envolvimento das famílias é fundamental, devendo existir uma estreita relação e um trabalho conjunto, com o intuito de ajudar a criança no seu desenvolvimento, mas também de mostrar às famílias que o jardim-de-infância não é apenas um local onde as crianças permanecem, enquanto as famílias trabalham, é também, um local onde existem diversas aprendizagens significativas e que a brincar a criança desenvolve e cresce em diversos sentidos.

Assim, o envolvimento das famílias é feito através de reuniões trimestrais, trocas informais, partilha de saberes, participação em experiências de aprendizagem e também em dias festivos. Para além destes momentos, a educadora de infância possui um horário de atendimento formal, uma vez por semana.

No Projeto Pedagógico de Sala, para além das famílias, são referidos também como parceiros, as assistentes operacionais, focando a importância de uma boa relação com as mesmas, os docentes do 1º ciclo, na medida em que se pretende desenvolver atividades conjuntas e toda a comunidade educativa, referindo que esta articulação será feita através de um blogue de sala.

No que diz respeito à avaliação, o Projeto Pedagógico de Sala faz referência a dois tipos de avaliação, sendo eles, a avaliação das crianças e a avaliação do projeto. Segundo o projeto, a avaliação das crianças deverá ser feita através de um portefólio individual,

tendo sempre que conta que “a avaliação é sempre um processo contínuo que parte de uma avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo”. (Projeto Pedagógico de Sala 2016/2017, p. 16).

Relativamente à avaliação do projeto, é referido que existirão duas fases de avaliação do projeto, a acontecer no final do 2º período e no final do ano letivo.

No Projeto Pedagógico de Sala é também mencionado que a educadora não possui um modelo pedagógico específico, considerando que utiliza um modelo eclético, inspirando-se em alguns autores e aspetos do Movimento da Escola Moderna.

O Projeto Pedagógico de Sala referente ao ano letivo 2017/2018, é bastante semelhante ao projeto do ano letivo anterior, referindo os mesmos aspetos relacionados com as rotinas, com a organização do espaço e dos materiais, equipa pedagógica, entre outros, havendo apenas alterações relacionadas com o grupo e com as família, tendo em conta que o grupo sofreu alterações de um ano letivo para o outro.

A temática a ser trabalhada também mudou, tendo agora o nome de “Eu cresço, eu consigo” apesar dos objetivos principais serem bastante semelhantes. Esta temática vai, à semelhança do ano letivo anterior, ao encontro do projeto delineado pelo Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar do agrupamento e pretende dar resposta ao Projeto Curricular do Agrupamento.

3.6-Grupo de crianças e contextos familiares

No segundo momento de estágio, (primeiro momento em jardim de infância), estive com um grupo de vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, sendo que onze eram do sexo feminino e dez eram do sexo masculino. Neste grupo existia uma criança com necessidades educativas especiais, devidamente acompanhada, existindo por isso uma redução do número de elementos do grupo.

Destas vinte e uma crianças, apenas duas frequentavam esta instituição pela segunda vez, as restantes dezanove frequentavam a instituição pela primeira vez. Neste grupo, nove crianças já tinham frequentado outras instituições por dois anos, oito crianças por um ano e quatro crianças era a primeira vez que frequentavam uma instituição, tendo estado em casa com a mãe ou com os avós. Com exceção das duas crianças que já frequentavam a instituição, no ano letivo anterior, todas as outras estavam com a equipa pedagógica pela primeira vez.

Relativamente aos contextos familiares, neste grupo, catorze crianças tinham irmãos, dezassete crianças viviam com a mãe e com o pai e quatro crianças eram provenientes de famílias monoparentais. No que diz respeito às habilitações literárias das famílias, estas variam entre o 6º ano de escolaridade e o ensino superior, sendo que a maioria situa-se no 12º ano de escolaridade. Cinco famílias possuem um dos elementos do agregado familiar em situação de desemprego. Em termos socioeconómicos, das vinte e uma crianças, onze recebem apoio.

No que diz respeito ao desenvolvimento do grupo, este era bastante autónomo, todas as crianças comiam sozinhas, com faca e garfo, utilizavam a casa de banho sem necessidade de ajuda, reconheciam o seu nome, entre todos os outros, através de etiquetas com os nomes das crianças, faziam contagens sem dificuldade, identificavam familiares, condições meteorológicas, espaços da escola e de casa, materiais básicos e suas funcionalidades e expressavam-se corretamente, utilizando vocabulário adequado à idade.

De um modo geral era um grupo que gostava de brincar no recreio, ouvir música, dançar e cantar, fazer trabalhos manuais e demonstrava ter uma grande curiosidade e interesse em trabalhar no computador existente na sala. Segundo a educadora, era um grupo que, no início do ano letivo, tinha muita dificuldade em ouvir, esperar pela sua vez, respeitar os outros e as regras da sala e arrumar os brinquedos.

Quando iniciei este momento de estágio, todas as crianças já estavam perfeitamente adaptadas ao espaço, às rotinas e à equipa pedagógica, no entanto, segundo a educadora, este grupo teve alguma dificuldade na fase da adaptação. Por um lado, porque, apesar da maioria das crianças já ter frequentado outras instituições, era a primeira vez que estava nesta instituição, como uma nova equipa pedagógica e com novas crianças. Por outro lado, foi complicado por ser um grupo que tinha as fragilidades acima referidas. Segundo a educadora, para contornar esta situação, foram utilizadas estratégias como a organização dos espaços e dos materiais e a elaboração das regras da sala em conjunto com as crianças, atividades em grande e pequeno grupo, entre outras. Apesar das dificuldades iniciais, foi um grupo que rapidamente evoluiu em todos os aspetos.

No quarto momento de estágio (segundo momento em jardim de infância), estive com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis

anos, formando assim um grupo heterogéneo. Das vinte e cinco crianças, doze eram do sexo feminino e treze eram do sexo masculino.

A maioria das crianças do grupo frequentava a instituição pela primeira vez, sendo que apenas duas frequentavam pela segunda vez. Neste grupo, quinze crianças já tinham frequentado outras instituições de educação pré-escolar e dez crianças frequentavam pela primeira vez, sendo por isso, provenientes de meio familiar. Neste grupo, com exceção das duas crianças que frequentavam a instituição pela segunda vez, todas as crianças estavam com a equipa pedagógica pela primeira vez.

Relativamente aos contextos familiares, as crianças deste grupo de dezassete crianças tinham irmãos, dezoito viviam com a mãe e com o pai e cinco crianças viviam em contexto de família monoparental. Não obtive informação relativamente aos contextos familiares de duas das crianças. No que diz respeito às habilitações literárias das famílias, estas variam entre o 6º ano de escolaridade e o ensino superior, sendo que a maioria se situa no 12º ano. Duas famílias possuem um dos elementos do agregado familiar em situação de desemprego. Em termos socioeconómicos, das vinte cinco crianças, onze recebem apoio.

Relativamente ao desenvolvimento do grupo, este demonstrava ter alguma autonomia, em aspetos como a higiene e a utilização da casa de banho e a alimentação. De um modo geral era um grupo que gostava bastante de ouvir histórias, canções e de brincar, em qualquer uma das áreas, sendo as áreas da casinha e das construções as preferidas do grupo. A maioria das crianças fazia contagens simples até cinco unidades e reconhecia o seu nome e os seus familiares, partes do corpo e todas as cores. Todas as crianças se expressavam de forma adequada utilizando vocabulário adequado à idade. À semelhança do grupo do ano letivo anterior, este grupo demonstrava bastante interesse e curiosidade em utilizar o computador existente na sala.

A maior dificuldade sentida no grupo, segundo a educadora, prendia-se com as questões das normas e das regras, do saber estar e ouvir, esperar pela sua vez, arrumar os brinquedos, autonomia em relação ao espaço e pouca iniciativa, sendo estas algumas das questões a serem trabalhadas ao longo do ano letivo.

Por ser o início do ano letivo e, tendo em conta que quase todas as crianças frequentavam a instituição pela primeira vez, durante este momento de estágio, pude observar a fase da adaptação que, de um modo geral, decorria de forma natural e tranquila,

havendo apenas uma criança com alguma dificuldade. Esta criança não só frequentava esta instituição pela primeira vez, como era a primeira vez que frequentava um estabelecimento de ensino, tendo estado até a este momento, em casa com a família. As estratégias utilizadas para apoiar as crianças durante o período de adaptação eram, segundo a educadora, semelhantes às estratégias utilizadas no ano letivo anterior.

Relativamente ao **envolvimento das famílias** na sala, apesar de ser referindo no Projeto Pedagógico de Sala como um elemento fundamental, neste local de estágio não foi um aspeto muito visível, tendo em conta que as famílias deixavam as crianças à porta da sala, despediam-se e iam embora. Uma vez que o acolhimento era feito, maioritariamente, pela assistente operacional, não consegui observar qualquer relação entre as famílias e a educadora de infância. Apesar deste aspeto observado, existia, por vezes, algum trabalho feito com as famílias, na medida em que, consoante a temática trabalhada na sala, a educadora enviava pequenos trabalhos para casa, para as crianças fazerem com as famílias, que depois eram expostos no placard à porta da sala. Assim, trabalho direto com as famílias, famílias dentro da sala a participar em atividades, a fazer sugestões, a contribuir de diversas formas e a acompanhar de perto o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica, foram questões pouco ou nada observadas, sendo que os únicos contactos com as famílias eram feitos durante as reuniões de pais ou durante o horário de atendimento da educadora de infância.

3.7-Organização do tempo e das rotinas

A organização do tempo e das rotinas era da responsabilidade da educadora de infância que, no início do ano letivo, após uma avaliação diagnóstica do grupo, delineou uma rotina diária, tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo.

À semelhança do primeiro contexto de estágio, apesar de existir uma rotina estabelecida, esta era flexível e podia ser ajustada consoante os acontecimentos imprevistos e as necessidades e interesses do grupo que, como é natural, ao longo do ano vão sofrendo alterações à medida que vão crescendo. “No Jardim de Infância o tempo educativo tem uma certa flexibilidade, mas também é verdade que é importante que se mantenham rotinas diárias para criar segurança e tranquilidade, assim como levar a criança a perceber a noção de tempo.” (Projeto Curricular de Grupo 2016/2017, p. 10).

Assim, no segundo momento de estágio (primeiro momento em jardim de infância), a rotina estava organizada em treze momentos, sendo eles:

Hora	Momento da rotina
8h30 – 9h30	Acolhimento
9h30 – 9h45	Momento do Bom Dia
9h45 – 10h20	Atividades estruturadas e/ou brincadeira livre
10h20 – 10h30	Higiene + Fruta da manhã
10h30 – 11h30	Brincadeira no exterior
11h30 – 11h45	Hora do conto/canções/conversas em grande grupo
11h45 – 13h30	Higiene + Almoço + Brincadeira no exterior
13h30 – 14h40	Atividades estruturadas e/ou brincadeira livre
14h40 – 15h00	Higiene + Distribuição de leite escolar
15h00 – 15h30	Brincadeira no exterior
15h30 – 16h30	Atividades de Animação e de Apoio à Família
16h30 – 17h00	Lanche da tarde
A partir das 15h ou das 17h*	Regresso às famílias

¹Quadro 3 – Rotina de sala – Estágio II

O **momento do acolhimento** era feito, maioritariamente, pela assistente operacional, pois quando a educadora chegava a maioria das crianças já se encontrava na sala. Durante o acolhimento, as crianças vestiam o bibe e despediam-se da família à porta da sala. Neste momento eram também passadas algumas informações, as famílias colocavam algumas dúvidas, sendo que estas eram respondidas, quase sempre, pela assistente operacional. Para a maioria das crianças e famílias, este momento era bastante tranquilo e acontecia de forma natural, pois as crianças chegavam, despediam-se e entravam pelo próprio pé, juntando-se ao grupo.

O **momento do Bom Dia** era feito pela educadora, com o grupo sentado em roda, na área do tapete. Este momento funcionava como um género de ritual de bom dia, em que, primeiramente, era cantada uma canção, de seguida o ajudante do bom dia (definido às segundas feiras) iniciava, no calendário, a contagem dos dias do mês até ao dia certo (1 a 31, consoante o mês), identificava o dia do mês e da semana, o ano, as condições

¹ As crianças que frequentavam as Atividades de Animação e de Apoio à Família permaneciam até às 17h as restantes saíam às 15h.

meteorológicas e a estação do ano. Por último eram contadas as novidades e mostrados os brinquedos trazidos de casa que, posteriormente, eram colocados no cesto dos brinquedos de casa. Todas as manhãs, à medida que as crianças iam chegando, cada uma marcava a sua presença, no mapa das presenças.

Ainda no tapete, a educadora explicava ao grupo o que iam fazer durante o dia. Se estivesse planificada alguma atividade estruturada, o grupo sentava-se à mesa, caso contrário, se a atividade fosse brincadeira livre, o ajudante do bom dia distribuía os cartões pelas restantes crianças e cada uma escolhia uma área para brincar.

O momento das atividades estruturadas e/ou brincadeira livre era dedicado às atividades planificadas pela educadora e/ou à brincadeira livre nas diferentes áreas da sala. As atividades estruturadas eram feitas de duas formas diferentes, sendo que, uma era feita com o grupo todo, ou seja, todas as crianças faziam a mesma atividades, ao mesmo tempo, e a outra, era feita com pequenos grupos de trabalho, enquanto as restantes crianças brincavam nas áreas.

Durante a brincadeira livre, cada criança podia escolher livremente uma área, desde que ainda estivesse livre, pois as áreas tinham limite máximo de crianças. Após a escolha da área, as crianças colocavam os seus cartões individuais (com nome e desenho) no mapa existente em cada área. No final deste momento, o grupo reunia-se para que cada individualmente ou em pequenos grupos, apresentassem aos colegas o trabalho que estiveram a desenvolver, quer fosse um desenho, uma colagem ou uma construção, pois todos os trabalhos/momentos de brincadeira eram valorizados.

O momento da higiene consistia, sobretudo, na lavagem das mãos, antes das refeições e nas idas à casa de banho. Este momento era feito tanto pela educadora como pela assistente operacional, sendo que, uma acompanhava as meninas e a outra, os meninos. O momento da higiene antes do almoço era feito nas instalações sanitárias da instituição, os restantes momentos de higiene, destinados apenas à lavagem das mãos, eram feitos na sala, na bancada com lavatório.

O momento das refeições era feito, apenas, pela assistente operacional, uma vez que a educadora não estava presente durante a hora do almoço nem durante o lanche. O almoço era feito no refeitório da instituição e o lanche era feito na sala.

O **momento da brincadeira do exterior** era um dos momentos mais apreciados pelo grupo, sendo que a atividade preferida, no exterior, era simplesmente correr. Para além de correr, as crianças gostavam de brincar no escorrega e jogar à bola. Este momento era feito, maioritariamente, pela assistente operacional, sendo que a educadora estava mais presente na brincadeira no exterior, depois do período do almoço.

O **momento da hora do conto/canções/conversas em grande grupo** era feito pela educadora, mesmo antes da hora do almoço. Neste momento a educadora contava uma história, cantava canções ou conversava com o grupo sobre um determinado assunto. Durante este momento a assistente operacional, encontra-se no refeitório para assegurar que tudo fica pronto para as crianças almoçarem.

O **momento das Atividades de Animação e de Apoio à Família** acontecia após a saída da educadora de infância e era feito por professores específicos. As atividades existentes eram ginástica, dança e movimento, teatro e música. Este momento era acompanhado pela assistente operacional. Estas atividades eram de carácter facultativo, tinham a duração de 1h e eram realizadas na sala, no ginásio da instituição ou até no espaço exterior.

O **momento do regresso às famílias** acontecia em duas fases, sendo que, a primeira acontecia por volta das 15h e a segunda acontecia por volta das 17h. As crianças que frequentavam as Atividades de Animação e de Apoio à Família, ficavam até às 17h, as restantes crianças regressavam à família às 15h. Em qualquer um dos horários, o regresso às famílias era feito, sobretudo, pela assistente operacional. À semelhança do momento do acolhimento, este momento era utilizado para passar informações e para esclarecimento de dúvidas.

Para além destes momentos da rotina, uma vez por semana, o grupo dirigia-se à biblioteca da instituição para ouvir uma história, fazer algumas atividades e requisitar livros. Este momento era feito por uma professora específica e era acompanhado pela educadora e pela assistente operacional.

No quarto momento de estágio (segundo momento em jardim de infância), a organização da rotina manteve-se, não existindo quaisquer alterações.

3.8-Organização do espaço e materiais

A organização do espaço e dos materiais era da responsabilidade da educadora que, após uma avaliação diagnóstica do grupo feita no início do ano letivo, organizou a sala por áreas de interesse, cujo objetivo era promover a autonomia e diversificar as atividades. Segundo o Projeto Curricular de grupo, a organização da sala poderá sofrer alterações ao longo do ano letivo, tendo em conta os interesses e as necessidades do grupo. (Projeto Curricular de Grupo 2016/2017).

Assim, no segundo momento de estágio (primeiro momento em jardim de infância), a sala estava organizada em doze áreas sendo elas: a área do computador, a área das construções, a área do tapete, a área das ciências, as áreas da plasticina, das artes e dos desenhos, a área da pintura, a área da casinha, a área dos jogos de mesa e a área da biblioteca. (Ver apêndice I)

Algumas áreas tinha um limite máximo de crianças, segundo a educadora, por limitações de espaço e para não existir uma grande confusão.

A **área do computador** era uma das áreas preferidas das crianças e tinha um computador, uma impressora, colunas, alguns jogos, acesso à internet, uma secretária e duas cadeiras. Nesta área podiam estar, no máximo, duas crianças. Esta área tinha uma utilização quase autónoma por parte das crianças, sendo necessário existir uma supervisão por parte do adulto, sobretudo, em utilizações ligadas à internet. Esta área encontrava-se em bom estado de segurança e conservação.

Na **área das construções** era possível encontrar diversos jogos de encaixe, blocos, animais e carrinhos. Nesta área existia também um tapete, com estradas desenhadas podiam estar, no máximo seis crianças. Esta área estava em bom estado de segurança e conservação e tinha uma utilização autónoma por parte das crianças. O espaço físico desta área, era também utilizado para os momentos da área do tapete.

A **área do tapete** era utilizada diariamente para iniciar o dia, com o ritual de bom dia, cantar canções, conversar e para fazer comunicações. Nesta área existia um tapete e alguns instrumentos reguladores, como por exemplo, o mapa das presenças, o mapa do calendário, meteorologia e estação do ano, mapa das tarefas e mapa do “Gostei e não gostei”. Nesta área, pela sua natureza, não existia qualquer limite máximo de crianças e encontrava-se em excelente estado de conservação e segurança.

Na **área das ciências** existia uma mesa, cadeiras, uma mini estufa, sementes, lupas, balança, pinças, lápis, óculos, materiais de registo e frascos. Para a utilização completa desta área, cada criança tinha um bloco onde iam registando as suas observações. Esta área tinha uma utilização autónoma por parte das crianças e podiam estar, no máximo, duas crianças. Por ser uma área relativamente recente, esta área estava em excelente estado de conservação e segurança.

As **áreas da plasticina, do recorte e colagem das artes e dos desenhos** eram quatro áreas distintas, caracterizadas pela elaboração de trabalhos manuais, cujos materiais eram partilhados por todas estas áreas. Assim, nestas áreas existia plasticina, tesouras, colas, folhas, revistas, jornais, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, tecidos, brilhantes, esponjas, algodão, cartolinas, entre outros materiais. Estas áreas eram bastante completas, em termos de materiais, sendo uma área com utilização autónoma por parte das crianças. Estas áreas não tinham número máximo de crianças.

Na **área da pintura** existia um cavalete, pincéis, diversas folhas de papel, tintas guache, aguarelas, rolos, esponjas e bibes específicos para utilizar nesta área. Esta área, em bom estado de conservação e segurança, tinha uma utilização autónoma por parte das crianças e podiam estar, no máximo, três crianças.

A **área da casinha** era uma das áreas preferidas das crianças e tinha bonecas, carrinho, cama e banheira de bonecas, mobiliário de cozinha, tábua e ferro de engomar de brincar, alimentos de plástico, mesa e cadeiras, um telefone, uma casinha de bonecas, um espelho e alguns fatos/disfarces. Esta área tinha equipamentos antigos mas em bom estado de conservação e segurança. Nesta área existia uma utilização autónoma por parte das crianças e podiam estar, no máximo, oito crianças.

Na **área dos jogos de mesa** existia uma mesa e cadeiras, jogos de encaixe, puzzles, enfiamentos, entre outros. Esta área tinha uma utilização autónoma por parte das crianças, sendo uma área pouco escolhida para brincar. Apesar dos jogos serem antigos, encontravam-se em bom estado de segurança e conservação. Nesta área não existia limite máximo de crianças.

A **área da biblioteca** era uma das áreas menos escolhidas pelas crianças e era constituída por sofás, livros, fantoches e teatrinho de fantoches. Os materiais existentes tinham alguns anos, no entanto, ainda estavam em bom estado de conservação e

segurança. Esta área tinha uma utilização autónoma por parte das crianças e podiam estar, no, máximo, quatro crianças.

Para além destas áreas, a sala tinha também, uma bancada com lavatório, uma estante com os portefólios de cada criança, gavetas individuais, um móvel com diversos materiais, como por exemplo, cartolinas, papel creme, papel autocolante, entre outros e um armário com materiais utilizados pelos adultos.

No quarto momento de estágio (segundo momento em jardim de infância), quando regressei à instituição, verifiquei que, apesar do grupo ser diferente, a organização da sala manteve-se igual.

4-Aspetos variantes e invariantes nos contextos de estágio

Neste ponto irei apresentar os aspetos variantes e invariantes observados nos contextos de estágio de um ano letivo para o outro.

4.1-Contexto de creche

Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes
• Grupo de crianças	• Instituição
• Número de crianças do grupo	• Educadora de infância
• Faixa etária do grupo de crianças	• Ajudante de ação educativa
• Famílias	
• Número de ajudantes de ação educativa	
• Espaço físico: sala	
• Rotina	
• Organização do espaço e dos materiais	

Quadro 4 - Aspetos Variáveis e Invariáveis - Creche

Quando regressei à instituição A (creche), verifiquei que alguns aspetos relativamente ao grupo e à organização da sala sofreram alterações bastante significativas, no entanto, aspetos como a instituição e a equipa pedagógica mantiveram-se, sendo estes os aspetos **invariantes**.

Como aspetos **variantes**, o primeiro aspeto a destacar é o grupo de crianças que sofreu alterações na íntegra, uma vez que, no ano anterior a educadora estava com um grupo de 24/36 meses, este ano regressou à sala de berçário, passando a ter um grupo novo. Outros aspetos variantes são a faixa etária e o número de crianças do grupo, pois no ano anterior, o grupo tinha dezassete crianças entre os 24 e os 36 meses e, este ano, passou a ter cinco crianças entre os dois e os dez meses. Como consequência da alteração do grupo, também as famílias das crianças alteraram, sendo este outro aspeto variante.

Outro aspeto variante diz respeito ao espaço físico, mais especificamente a sala, pois como a educadora mudou de grupo e de faixa etária, passou a estar na sala destinada ao grupo de berçário. Como consequência dos últimos aspetos referidos, também a organização do espaço e dos materiais sofreu alterações, estando agora a sala e a rotina adaptadas à faixa etária do grupo de crianças que, como é natural, apresentava necessidades e interesses muito diferentes. Nesta sala não existia uma rotina de grupo, pois eram crianças muito pequenas, com ritmos de desenvolvimento diferentes e, por essa razão, cada bebé tinha a sua rotina, sendo que este aspeto era bastante respeitado por toda a equipa pedagógica. No que diz respeito ao espaço e aos materiais, enquanto na sala anterior existiam mesas, cadeiras e a organização era feita por áreas, na sala de berçário não existiam áreas e foi possível encontrar materiais adequados a esta faixa etária, nomeadamente, espreguiçadeiras, tapetes de atividades, jogos e brinquedos destinados à idade do grupo e cadeiras de alimentação. Nesta sala passaram a existir espaços próprios, como um fraldário e uma copa de leites.

Outro aspeto que considero variante e importante referir é o facto de que, no terceiro momento de estágio (segundo momento em creche), o grupo estava todo em adaptação, o que influenciava a prática da educadora, na medida em que, procurava ajudar crianças e famílias neste momento delicado.

O último aspeto variante a destacar diz respeito ao número de elementos da equipa pedagógica, mais precisamente ao número de ajudantes de ação educativa, que passou de um para dois elementos, pois, tal como está previsto no projeto da instituição, na sala de berçário existia uma educadora e duas ajudantes de ação educativa, perfazendo assim um total de três elementos na equipa pedagógica. Nas restantes salas existia apenas uma ajudante de ação educativa e uma educadora de infância.

No que diz respeito à relação com as famílias também verifiquei algumas alterações, na medida em que as famílias eram novas e, por essa razão, ainda não existia qualquer relação estabelecida entre a equipa pedagógica e as famílias das crianças. Na instituição A as educadoras acompanham os grupos desde a sala de berçário até à sala dos 24/36 meses. Neste caso, a educadora já conhecia bem a maioria das famílias, tendo já uma relação estabelecida e, por essa razão, a principal preocupação era manter as famílias envolvidas e presentes na sala.

Neste estágio, com a mudança de grupo e com famílias novas, a maior preocupação da educadora era estabelecer uma relação com as famílias, criando os primeiros alicerces para a construção desta relação.

Assim, neste estágio, a educadora procurava, de forma igual, envolver as famílias e levá-las a entrar na sala, convidando-as a entrar e a permanecer o tempo que achassem necessário e importante, incentivando-as a arrumarem os pertences dos seus bebés, nas gavetas individuais, da mesma forma como arrumar em sua casa, tentando mostrar que a sala também é um espaço das e para as famílias. A maior diferença estava no tempo e no espaço que a educadora procurava dar às famílias, assumindo um papel de espetador, com o intuito de observar a relação existente entre as famílias e as crianças e compreender como cada família funciona. No fundo, a educadora procurava conhecer primeiro as famílias, sem interferir, tentando ao mesmo tempo, transmitir confiança e segurança.

Em suma, os aspetos invariantes foram a instituição e a equipa pedagógica e os aspetos variantes foram o grupo de crianças, o número de crianças e a faixa etária, as famílias, o número de ajudantes de ação educativa, a sala, a rotina e a organização do espaço e dos materiais.

4.2-Contexto de jardim-de-infância

Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes
<ul style="list-style-type: none">• Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none">• Instituição
<ul style="list-style-type: none">• Famílias	<ul style="list-style-type: none">• Educadora de infância
<ul style="list-style-type: none">• Faixa etária do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none">• Assistente operacional
<ul style="list-style-type: none">• Grupo em adaptação	<ul style="list-style-type: none">• Espaço físico: a sala
<ul style="list-style-type: none">• Nova sala de jardim-de-infância na instituição: trabalho em parceria	<ul style="list-style-type: none">• Rotina
<ul style="list-style-type: none">• Número de elementos do grupo	<ul style="list-style-type: none">• Organização do espaço e dos materiais

Quadro 5 - Aspetos Variáveis e Invariáveis - Jardim de Infância

À semelhança do contexto de creche, quando regressei à instituição B, também verifiquei algumas alterações, no entanto, tanto a instituição, como a equipa pedagógica, mantiveram-se, sendo estes os primeiros aspetos **invariantes**. Outros aspetos invariantes foram a sala, a rotina e a organização do espaço e dos materiais.

Como aspetos **variantes**, o primeiro a destacar é o grupo de crianças que, alterou quase na íntegra, pois como no ano anterior, a educadora estava com um grupo entre os cinco e os seis anos, este ano todas as crianças ingressaram no 1º ciclo, passando a existir um novo grupo de jardim-de-infância. Outro aspeto variante diz respeito à faixa etária do grupo, que passou a ter crianças entre os quatro e os seis anos, tornando-se num grupo heterogéneo. Também o número de elementos do grupo constitui um aspeto variante, pois no ano anterior o grupo tinha vinte e uma crianças, por ter redução de número de crianças, e este ano letivo tinha vinte e cinco crianças.

Como consequência da alteração do grupo, também as famílias das crianças alteraram, passando a existir famílias novas. Apesar das famílias sofrerem alterações, a questão da relação com as famílias manteve-se, não tendo observado qualquer relação com as famílias, tendo em conta que continuava a ser a assistente operacional a ter o maior contacto com as famílias e que estas continuavam a ficar à porta.

Outro aspeto variante observado foi o facto de todas as crianças estarem em fase de adaptação, tendo verificado alguma preocupação, por parte da equipa pedagógica, relativamente a este aspeto, mais do que planificar e realizar atividades. Outro aspeto que

considero ter alguma influência na prática da educadora é o facto de, este ano, existirem duas salas de jardim-de-infância e uma nova equipa pedagógica, passando a existir algum trabalho em parceria com a outra sala.

No que diz respeito às famílias, apesar de terem alterado por completo, a pouca relação existente com as famílias manteve-se. À semelhança do ano anterior, o acolhimento continuava a ser feito, maioritariamente, pela assistente operacional, pois quando a educadora chagava, já a maioria das crianças estavam na sala, não existindo assim contacto direto com as famílias no dia-a-dia. Este ano verifiquei que a educadora estava menos flexível, relativamente à hora de chegada das crianças até determinada hora. Até ao momento não tinha sido enviado qualquer trabalho para as crianças fazerem em casa com as famílias.

Em suma, neste contexto de estágio, os aspetos invariantes foram a instituição, a equipa pedagógica, a relação existente com as famílias, a sala, a rotina e a organização do espaço e dos materiais. Os aspetos variantes foram o grupo de crianças e a faixa etária, as famílias, a adaptação do grupo, e a existência de uma sala nova de jardim-de-infância na instituição.

5-Influência dos aspetos variantes e invariantes

Neste ponto irei explicitar de que forma os aspetos variantes e invariantes observados influenciaram ou não, as minhas intervenções e de que forma ultrapassei os obstáculos que foram surgindo.

5.1-Contexto de Creche

Em contexto de creche, tal como já referi, houve alterações bastante significativas, sendo que a principal foi a existência de um grupo novo e consequentemente a existência de famílias novas. Este aspeto assustou-me um pouco no início, pois seria, para todos, uma nova adaptação, isto é, uma adaptação da minha parte ao grupo e às famílias e uma adaptação do grupo e das famílias a mim, sendo que, também este grupo encontrava-se em adaptação à instituição. Assim, preocupava-me bastante não conhecer as crianças nem as famílias, os seus interesses, necessidades e expetativas. Por outro lado, sentia-me bastante perdida por não poder acompanhar o grupo e as famílias do ano anterior.

Durante o segundo momento de estágio e, sobretudo, após o seu término, percebi que esta mudança foi uma mais-valia, pois permitiu-me conhecer uma realidade bastante delicada que é, não só a adaptação de um bebé tão pequeno e da sua família à creche mas também o início da construção de uma relação entre educadora de infância/equipa pedagógica e as famílias. Felizmente, a experiência neste contexto foi bastante positiva e permitiu-me ficar bastante elucidada relativamente à natureza desta relação que implica bastante trabalho e transmissão de segurança, conforto e tranquilidade. Assim, considero que esta experiência, tão assustadora ao início, tornou-se bastante rica para a construção do meu relatório.

Outro aspeto que me deixava muito nervosa era a questão do meu papel no local de estágio, ou seja, a sensação de “ser só a estagiária” e que, por essa razão, as famílias não sentissem tanta confiança em mim para deixar o seu bebé. Não quero com isto dizer que a equipa pedagógica tenha feito com que me sentisse assim, antes pelo contrário, mas por serem bebés tão pequenos e, pensando muitas vezes como seria se estivesse no lugar das famílias, tinha bastante receio que me vissem como alguém que ainda não estava preparado para cuidar dos bebés, por ainda ser estagiária.

Este aspeto foi, mais tarde, conversado com a educadora que, de uma forma bastante reconfortante, referiu que eu nunca seria só a estagiária, eu era um elemento da equipa e que a questão da confiança também partia muito da forma como as educadoras apresentam as estagiárias às famílias, a forma como falam da estagiária, do seu percurso, da confiança e da segurança que transmitem.

Assim, eu percebi que o facto de ter sido apresentada a cada uma das famílias e a forma como foi feito, permitiu que todas sentissem tranquilidade, confiança e segurança ao deixarem o seu bebé comigo.

Um outro aspeto que me preocupava bastante era o facto de não saber muito bem que tipo de intervenções poderia fazer com crianças tão pequenas e com as suas famílias. Depois de conversar com a educadora sobre estas questões que me inquietava bastante percebi que o mais importante na construção de uma relação com as famílias já eu fazia todos os dias, cada vez que recebia uma criança, que ouvia uma família a questionar, a partilhar as suas dúvidas e os seus receios, cada vez que procurava acalmar uma família ansiosa por deixar o seu bebé, cada vez que procurava transmitir segurança e confiança.

Assim, após uma reflexão sobre esta questão, eu percebi que estava tão “formatada” para atividades planificadas, escritas no papel, com determinado procedimento, que não conseguia pensar, reconhecer e valorizar os momentos espontâneos, aquilo que acontecia e que não tinha sido planificado. No fundo, não conseguia perceber a riqueza destes momentos que, são tão ou mais importantes do que seguir exatamente o que está escrito e o que idealizámos, sem espaço para alterações.

Fazendo uma reflexão sobre esta questão eu acredito que esta “formatação” e este receio de não fazer exatamente como foi planificado, prende-se um pouco por questões de segurança da minha parte, ou seja, fazer como foi pensado é como estar dentro da zona de conforto e sentir que, feito de determinada maneira vai correr bem, mesmo correndo o risco de não correr. As intervenções espontâneas e os acontecimentos inesperados e que não foram planeados, obrigam-nos a sair da zona de conforto, o que nem sempre é fácil. No entanto, reconheço esta questão vai melhorando com a prática, com as experiências a nível profissional mas também pessoal e que, em todos os campos da nossa vida é necessário sair da zona de conforto, errar e aprender com esses erros.

5.2-Contexto de Jardim de Infância

Em contexto de jardim-de-infância, à semelhança da creche, houve alterações significativas, sendo a principal a mudança do grupo e, conseqüentemente, das famílias. Este aspeto assustou-me um bocadinho, apesar de ter assustado menos do que em contexto de creche, sobretudo por não conhecer as famílias e as suas dinâmicas.

Apesar das questões da pouca relação com as famílias existente neste local de estágio, foi-me dada a oportunidade de realizar as minhas intervenções, no âmbito do meu projeto, com algumas limitações. No segundo momento de estágio de jardim-de-infância, senti que a educadora estava menos aberta a intervenções feitas com as famílias.

Neste local de estágio senti alguma dificuldade na conquista de algumas famílias que, não sabiam quem eu era, até me ter apresentado. No primeiro momento de estágio em jardim-de-infância eu apenas fui apresentada “oficialmente” durante a reunião de pais, em que expliquei o que estava a fazer e qual era a finalidade. Esta reunião aconteceu já a meio do estágio. Assim, a minha apresentação foi feita por mim, conforme ia participando no momento do acolhimento.

No segundo momento de estágio em jardim-de-infância, não houve qualquer tipo de apresentação, sendo que, à semelhança do primeiro momento, a apresentação foi feita por mim à medida que ia participando no acolhimento. Neste aspeto senti-me um pouco desamparada e reforcei a ideia de que a forma como somos apresentadas ou o simples facto de sermos apresentadas, faz toda a diferença na construção de uma relação com as famílias.

Uma outra dificuldade sentida foi o fator tempo, ou seja, o tempo de duração do segundo momento de estágio em jardim-de-infância, que durou apenas duas semanas. Considero que duas semanas é muito pouco tempo para realizar intervenções de qualidade, na medida em que, antes de intervir é necessário conhecer um pouco as famílias e das suas dinâmicas, os seus interesses, as suas expectativas, conquistar a confiança, entre outros aspetos fundamentais para a construção de uma relação. Apesar de ter conseguido realizar algumas intervenções, senti-me um pouco desmotivada por não poder dar continuidade a essas intervenções que, pela sua natureza, tinham espaço para desenvolver muito mais trabalho, ficando com um sentimento de “corte”, como se tivesse iniciado algo e depois sofresse um corte a meio, ficando algo por terminar.

Capítulo IV: Descrição e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo apresento as intervenções feitas nos momentos de estágio, em contexto de creche e de jardim-de-infância. A descrição e interpretação das intervenções é construída tendo por base as observações realizadas ao longo dos quatro momentos de estágio, articuladas com notas de campo e com reflexões pessoais, recorrendo a fundamentos teóricos.

1-Intervenções em contexto de estágio – Creche e Jardim de Infância

Quando iniciei o meu primeiro estágio, em contexto de creche, ainda não tinha uma temática pensada, por um lado porque, na altura, ainda não tinha conseguido compreender a natureza deste relatório e, por outro, porque senti que a temática escolhida deveria ir ao encontro de uma necessidade que fosse observada, no grupo, em contexto de estágio. Assim, senti que era fundamental observar as práticas da instituição e da equipa pedagógica, o grupo e até as famílias.

No fundo, senti que era essencial compreender como tudo funcionava, interpretar o que observava e pensar em possíveis intervenções que fossem significativa e que envolvessem todos os elementos educativos, pois “é importante que os pais ou os auxiliares e outros profissionais se vejam como participantes competentes, com saberes e experiências a partilhar.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 123).

Passada esta primeira fase de observação e de registo das observações feitas, pude então começar a planear as intervenções e, posteriormente, a refletir sobre elas, pois tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual.” (2016, p. 13).

Uma das maiores dúvidas relacionada com a escolha da temática foi compreender de que forma poderia fazer a intervenção, nos restantes momentos de estágio, caso a situação problema que esteve na origem do estudo, identificada no 1º contexto, não fosse relevante nos contextos seguintes. Essa dificuldade foi rapidamente ultrapassada, pois consegui compreender que existe sempre algo que pode ser melhorado ou ser um acréscimo àquilo que já é feito.

Após a escolha da temática, intensifiquei o meu papel de observadora, no primeiro local de estágio, com o intuito de, por um lado, compreender a forma como a instituição e educadora interagem com as famílias e construíam esta relação e, por outro, perceber

qual era a resposta das famílias e o seu papel na construção desta relação. Nos restantes momentos de estágio iniciei, logo no primeiro dia, as minhas observações relacionadas com a temática, uma vez que, já tinha o olhar focado num determinado assunto.

Assim, a primeira etapa foi observar em cada uma das instituições o que era feito com as famílias, a forma como as incluíam, ou não, no processo educativo. No fundo, tentar compreender quais eram os alicerces desta relação e o seu modo de funcionamento. Em simultâneo, tentei observar cada uma das educadoras e as suas práticas, questionando de que forma é que as famílias estavam presentes na sala e quais as estratégias utilizadas, pela equipa pedagógica, com o intuito de envolver as famílias.

Para além das instituições e das equipas pedagógicas, procurei observar as famílias das crianças, o seu envolvimento nas salas, a relação com as equipas pedagógicas e, sobretudo, a abertura, em primeiro lugar para a intervenção de uma pessoa nova, neste caso uma estagiária, e em segundo lugar a abertura para intervenções que envolvessem a sua participação e/ou presença na sala. Foi igualmente importante observar o grupo de crianças, os seus interesses e a relação que têm com as suas famílias.

Assim, a minha primeira preocupação foi tentar ganhar a confiança das famílias, antes de qualquer intervenção que pudesse invadir o seu espaço. No fundo, considerei que chegar a um local novo e começar, de imediato, a querer fazer intervenções e perguntas, poderia não ser a melhor forma de me aproximar das famílias, podendo até ter o efeito contrário.

Para ajudar neste processo, considero que o primeiro contacto estabelecido, ou seja, a forma como é feita a apresentação de um novo elemento, é fundamental. Nos dois momentos em contexto de creche, fui apresentada às famílias de uma forma muito positiva, com muito entusiasmo e confiança por parte da educadora e de uma forma muito tranquila, com o intuito de transmitir às famílias tranquilidade, confiança e segurança em relação à minha pessoa.

Já nos dois momentos em contexto de jardim-de-infância, eu não fui apresentada às famílias, tendo sentido uma maior dificuldade em criar os primeiros alicerces para a construção de uma relação. Assim, optei por me apresentar à medida que ia conhecendo as famílias, tentando quebrar o gelo inicial e ultrapassar qualquer obstáculo existente. Este processo não foi fácil, por um lado porque foi difícil conquistar a confiança de

algumas famílias, por outro porque eu própria fiquei um pouco perdida e sem saber como agir, perante uma situação desta natureza.

A partir do momento em que senti que os primeiros laços estavam criados e que já tinha alguma confiança com as famílias e, sobretudo, que estas já tinham alguma confiança em mim, comecei a pensar em possíveis intervenções. Para a planificação das intervenções pedi ajuda às educadoras, com o intuito de compreender qual seria a melhor forma de conseguir envolver as famílias na sala, que tipo de atividades poderia desenvolver que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Seguidamente farei uma descrição e interpretação das intervenções realizadas nos contextos de estágio em creche e jardim-de-infância, nos diferentes momentos de estágio.

É importante referir que nem todas as intervenções foram planificadas, sendo que esta era uma das minhas principais preocupações. Após algumas reflexões conclui que, por vezes, existe uma preocupação excessiva com as atividades planificadas, no papel, e em cumprir rigorosamente o que lá está, que, por vezes, temos alguma dificuldade ou até nos esquecemos de olhar e compreender a riqueza que as intervenções espontâneas podem constituir e que, por vezes, revelam-se muito mais interessantes, do que aquelas que foram planificadas.

Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “planear permite não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.” (p. 15).

É igualmente importante referir que para todos os momentos de intervenção foram definidas algumas intencionalidades, pois estas permitem ao educador “dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). Para complementar as intencionalidades, foram definidas estratégias para os diferentes momentos de intervenção.

1.1-Intervenções em Creche – Primeiro momento

O primeiro momento de estágio em creche foi bastante importante para a definição da temática do meu relatório pois, tal como acima referi, quando iniciei este estágio não tinha nenhuma ideia pensada nem sabia por onde começar.

Neste primeiro momento de estágio não tive oportunidade de participar nos momentos de regresso às famílias pois, tal como referido no capítulo anterior, fiz o horário das 9h às 14h por ser trabalhadora estudante. Por esta razão, procurei participar da forma mais ativa possível no momento do acolhimento desde o primeiro dia, mesmo ainda não estando consciente de que esta seria a minha temática.

Quando escolhi o tema do envolvimento das famílias na sala e por saber que era trabalhadora estudante e não tendo a mesma disponibilidade para acompanhar todos os momentos da rotina, nomeadamente o regresso às famílias, organizei as minhas intervenções, sobretudo para o momento do acolhimento, definindo o que pretendia alcançar e como é que iria intervir. Para além do momento do acolhimento realizei intervenções no âmbito da Festa de Natal.

Seguidamente, farei uma descrição mais aprofundada das intervenções realizadas.

Intervenção I – Momentos de acolhimento

No primeiro momento de estágio, os momentos de acolhimento foram, como acabei de referir, os momentos centrais da minha intervenção. Para esses momentos defini que as minhas **intencionalidades** seriam as seguintes:

- Apresentar-me e dar-me a conhecer
- Construir e aprofundar a relação com as famílias.
- Conhecer melhor cada criança e cada família.
- Transmitir disponibilidade, confiança, compreensão e respeito por cada família e criança.
- Promover o envolvimento das famílias na vida da sala.

As intencionalidades definidas tiveram como base a necessidade de, primeiramente, conhecer as famílias e dar-me a conhecer. O facto de ter sido apresentada a todas as famílias foi essencial para iniciar as minhas intervenções, uma vez que me senti bastante apoiada e, sobretudo, senti que a educadora tinha confiança em mim e tentou transmiti-lo às famílias, quebrando um pouco o gelo inicial. “Hoje, no momento do acolhimento, a educadora apresentou-me a todas as famílias, conforme iam chegando. Consegui perceber que existe alguma cumplicidade entre a educadora e as famílias.” (Notas de campo 17/10/2016).

A forma como iniciei as minhas intervenções foi um pouco tímida, por um lado, por sentir alguma falta de confiança em mim e, por outro, por não saber qual seria a melhor maneira de intervir, pois eu não queria “só” receber a criança. No fundo, eu queria receber a criança, receber a família, transmitir confiança, mostrar compreensão, minimizar a ansiedade do momento da separação, tornando este momento num momento agradável e tranquilo para todos. Quando iniciei este estágio eu tinha bastante receio de que as famílias não se sentissem confortáveis e não sentissem confiança em mim. Por esta razão, eu não sabia qual era a melhor maneira de intervir, pois não queria invadir o espaço das famílias e das crianças, sobretudo, num momento tão delicado como a separação entre as duas.

Após um momento de adaptação da minha parte e depois de conhecer as famílias das crianças, defini algumas **estratégias de intervenção**, sendo elas:

- Observar o que já era feito pela equipa pedagógica.
- Colocar questões aos familiares - Está tudo bem? Precisa de alguma coisa? A que horas comeu a criança? Dormiu bem? Há algum problema?
- Desejar um bom dia aos familiares.
- Trocar informações pertinentes com os familiares.
- Partilhar episódios e experiências – Ouvir as famílias nos seus receios, inseguranças e angústias.
- Dar tempo e espaço para as despedidas e respeitar o momento.

Para iniciar as minhas intervenções, comecei por **observar** a equipa pedagógica e o que já era feito com as famílias, sobretudo, no momento do acolhimento. Considero que é fundamental observar e aprender o máximo possível com as equipas pedagógicas, em primeiro lugar porque são as pessoas que melhor conhecem o grupo e depois porque o objetivo dos estágios é aprendermos e crescermos pessoal e profissionalmente.

Ao observar a equipa pedagógica reforcei a ideia que já tinha relativamente à cumplicidade existente entre a equipa e as famílias. Consegui também perceber que a presença física das famílias na sala é habitual e vista como algo positivo, como verificamos em “durante o acolhimento, o pai da F. entrou na sala e sentou-se no chão a brincar com a filha e com os restantes meninos. Segundo a educadora este é um comportamento comum das famílias desta sala.” (Notas de campo 20/10/2016).

Uns dias depois de ter iniciado o primeiro momento de estágio, percebi que apesar de existir uma boa relação entre a equipa pedagógica e as famílias, senti que faltava complementar esta relação com as dimensões que são trabalhadas em sala. Ou seja, apesar da evidente cumplicidade entre as duas partes, senti que faltava envolver as famílias na sala, no trabalho desenvolvido em sala, nas aprendizagens das crianças, no crescimento e desenvolvimento que acontecia diariamente naquela sala.

Depois de ter chegado a estas conclusões falei com a educadora que, num primeiro instante referiu que “as famílias não demonstram muito interesse no trabalho de sala.” (Notas de campo 24/10/2016). Uns minutos depois iniciámos uma reflexão conjunta sobre este assunto, tendo abordado diversas questões sobre as famílias, que a educadora já acompanhava desde a sala de berçário.

Desta reflexão resultaram algumas ideias sobre possíveis intervenções que a educadora sugeriu colocarmos em prática, ainda durante o meu período de estágio e, posteriormente, dar continuidade a estas intervenções. Com esta reflexão percebi que a educadora estava disposta a melhorar a relação com as famílias, tendo ficado com a sensação de “missão cumprida”, ou seja, senti que o meu relatório e as intervenções feitas, trariam mudanças significativas para todos, sobretudo, à equipa da sala, ao grupo e às famílias. “Depois da nossa conversa, senti que a educadora ficou muito mais desperta para as questões relacionadas com a temática da relação com as famílias.” (Notas de campo 24/10/2016).

Depois de ultrapassada a fase inicial da adaptação, comecei a intervir nos momentos do acolhimento de forma mais tranquila e natural, sem receio de estar a invadir o espaço das famílias, pois já existia alguma confiança entre mim e as famílias e eu já conhecia os limites de cada uma. Esta fase da adaptação não era só minha, era também das famílias, da equipa da sala e das crianças à minha pessoa e penso que, o facto de reconhecer isso e de tentar respeitar o espaço e o tempo de todas as partes, permitiu ultrapassar a fase da adaptação mais depressa.

Assim, passei a ser eu a ir à porta para receber as crianças e as suas famílias. Durante estes momentos optei por falar calmamente e colocar questões que considero importantes como “está tudo bem?”, “precisa de alguma coisa?” ou questões mais relacionadas com as crianças como “a que horas comeu?” e “dormiu bem?”. Considero que estas questões são fundamentais, por um lado, porque são informações necessárias

para o nosso trabalho e para o bem-estar da criança e por outro porque demonstram interesse pelas famílias e pelas suas crianças. A forma como nos dirigimos às famílias e às crianças também poderá ter influência nestes momentos, uma vez que “a presença de um educador calmo e amigo pode ajudar crianças e pais a sentirem-se tranquilos e confiantes.” (Post & Hohmann, 2011, p. 213).

Para além das questões colocadas, recorri a outras estratégias que considero importantes, como por exemplo, o desejar um bom dia, ouvir as famílias e, sobretudo, dar tempo e espaço para as despedidas, respeitando e reconhecendo a natureza delicada deste momento, pois tal como afirmam Post & Hohmann (2011) “quando crianças e pais percebem que os educadores reconhecem e compreendem os seus sentimentos, sentem uma ajuda preciosa para começar a ganhar de novo uma certa estabilidade emocional.” (p. 215).

Com o tempo fui sentido, a partir das questões levantadas pelas famílias, que me tornava um membro da equipa cada vez mais importante, tal como evidenciado neste caso concreto: “hoje a educadora referiu que as famílias perguntam por mim, nos dias em que não estou na sala.” (Notas de campo 7/11/2016).

Balanco/reflexão final das intervenções

Momento de acolhimento

Para fazer um balanço das intervenções feitas nos momentos de acolhimento optei por dividi-lo em principais dificuldades, pontos fortes e aspetos a melhorar.

Como **principais dificuldades** destaco a própria escolha do tema e a compreensão da natureza do relatório que, naturalmente, influenciou toda a minha intervenção, na medida em que, demorei a intervir com a verdadeira intenção de intervir, no âmbito do meu relatório, isto é, apesar de fazer intervenções desde o primeiro dia, levei algum tempo até começar a fazê-lo com intencionalidades próprias. Demorei, igualmente, a compreender a riqueza de determinadas ações e a perceber de que modo se integravam no meu relatório.

Outra dificuldade que considero pertinente destacar diz respeito ao horário que fiz, pois só conseguia estar presente durante uma parte do dia, tendo contacto com as famílias apenas no momento do acolhimento. Apesar de ter sido por motivos de força maior e de nem sempre podermos escolher um caminho mais fácil, durante o período de

estágio não senti que este fator tenha prejudicado o meu trabalho. No entanto, após o término de todos os momentos de estágio e estando agora, uns meses depois, a fazer uma reflexão deste momento em específico, considero que foi uma fragilidade que teve bastante impacto no meu estudo, na medida em que não pude estar presente num momento fundamental que é o momento do regresso às famílias.

Deste primeiro momento em creche, eu tenho a noção de como era o acolhimento, aquilo que acontecia com cada criança e respetiva família, o que cada uma valorizava e como deveria agir de acordo com a família que estava a receber. No entanto, não sei o que acontecia nos momentos de regresso às famílias, como é que era feito, as perguntas que eram feitas, as reações das crianças e das famílias. Por esta razão, considero que foi um condicionalismo que influenciou o trabalho que realizei, pois estando presente poderia, por um lado, aprofundar mais a relação com as famílias e, por outro, conhecer a outra realidade do contacto diário com as famílias, acreditando que teria sido uma mais-valia para o meu relatório e para a minha formação.

Como **pontos fortes** destaco, em primeiro lugar, o facto de ter conseguido ultrapassar alguns obstáculos de natureza pessoal, nomeadamente, algumas questões de insegurança, receio de não ser aceite pelas famílias e até pelas crianças e de não estar à altura do desafio. Por outro lado, destaco o facto de ter conseguido conquistar as famílias e as crianças.

Esta conquista foi visível na reunião de pais em que uma mãe referiu “(...) que eu era muito atenciosa, tanto com as crianças, como com as famílias e que considerava isso um aspeto essencial para a construção de uma relação de confiança entre a educadora e as famílias.” (Nota de campo 15/12/2016). É importante reconhecer que esta conquista foi bastante facilitada pela forma como a educadora me apresentou, a confiança que teve em mim e que transmitiu às famílias.

Um outro ponto forte que gostaria de destacar diz respeito à mudança que consegui fazer neste contexto de estágio, isto é, apesar de já existir uma boa relação entre a equipa pedagógica, consegui que a educadora, através das nossas frequentes reflexões conjuntas, discussões sobre ideias e preocupações em relação ao meu relatório, também refletisse sobre a sua prática, encontrando aspetos que poderiam ser melhorados e que, até ao momento, não tinham sido explorados. Segundo Post & Hohmann (2011) “é

importante que os educadores discutam e cheguem a acordo sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto.” (2011, p. 313).

Por esta razão, considero que foi uma mais-valia para as duas partes, tendo trazido mudanças significativas que são fruto de um verdadeiro trabalho em equipa. As reflexões entre os vários elementos educativos são fundamentais para o planeamento e desenvolvimento do processo educativo, pois “a reflexão é assumida como componente transversal a todo este trabalho, reconhecida no seu potencial de crescimento profissional pela possibilidade de análise de crenças, práticas e resolução de problemas.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 85).

Estas mudanças tornaram-se muito visíveis com o passar do tempo, pois a educadora começou a colocar mais questões pertinentes no momento do acolhimento, partilhava comigo momentos do regresso às famílias, uma vez que não estava presente, e fazia ainda mais questão de ter as famílias na sala. Pela altura do Natal, a educadora incluiu-me na organização de uma reunião com as famílias, em que tudo foi pensado e planeado ao pormenor como verificamos em “(...) colocámos as cadeiras em roda, para que todas as famílias conseguissem ver e participar na reunião de forma ativa, colocando questões e fazendo intervenções, sempre que sentissem necessidade.” (Nota de campo 15/12/2016).

Como **aspetos a melhorar** destaco, sobretudo, as questões da segurança e confiança em mim própria. Desde o primeiro dia que senti bastante receio de não conseguir corresponder às expectativas, minhas e dos outros. Por um lado, penso que estes receios são naturais, sendo também, no meu ponto de vista, um reconhecimento da importância destes momentos. Por outro lado, considero que estes sentimentos em excesso podem influenciar o nosso trabalho, sendo por isso necessário encontrar um equilíbrio com o intuito de minimizar estes sentimentos e a influência que exercem na nossa vida e no nosso trabalho.

Este foi o meu verdadeiro desafio, encontrar esse equilíbrio que me permitisse agir sem medo de errar ou de desapontar os outros e a mim própria. No seguimento deste equilíbrio, outros aspetos poderiam ser melhorados, como por exemplo, a autonomia no início da relação com as famílias ou a ultrapassagem do “gelo” inicial, sem ter receio de fazer sozinha e sem depender tanto da presença da educadora cooperante.

Intervenção II – Festa de Natal

A segunda intervenção feita diz respeito à organização da Festa de Natal que, contrariamente às festas a que estamos habituados, nesta não foram preparadas quaisquer atuações feitas pelas crianças para as famílias verem. Esta festa tinha como objetivo promover o convívio entre a escola, as famílias e as crianças. Assim, para a Festa de Natal foi organizado um lanche convívio em cada uma das salas da instituição.

Na nossa sala, eu e a educadora cooperante optámos por organizar a festa em conjunto com as crianças e com as famílias, com a ideia de que “esta festa é para e, sobretudo, das crianças e famílias.” (Notas de campo 20/12/2016).

No que diz respeito às crianças, pedimos a sua colaboração para arrumar e preparar a sala para “as nossas visitas”. Às famílias pedimos que trouxessem a comida e a bebida.

No decorrer da Festa de Natal, realizamos algumas atividades com as famílias que tinham como objetivo, por um lado, promover o envolvimento das famílias na sala ao longo do ano letivo e, por outro, conhecer e compreender quais eram as expectativas das famílias.

É importante referir que estas intervenções, apesar de terem surgido no âmbito do meu projeto, foram pensadas, planificadas e dinamizadas em equipa, ou seja, não foram intervenções exclusivamente da minha autoria.

Assim, começamos por distribuir uma ficha de inscrição para que pudessem escolher um dia e ir à sala fazer uma atividade com as crianças. Importa referir que esta atividade era de carácter facultativo.

Seguidamente, distribuímos um pequeno inquérito com as seguintes questões:

- Qual é a vossa opinião sobre vosso envolvimento na sala?
- Quais são as expectativas que têm em relação à escola?
- Que aspetos gostariam de ver melhorados?
- Sugestões de atividades

Com a passagem destas folhas pretendíamos envolver as famílias e levá-las à escola, valorizando a sua participação, uma vez que “a participação dos pais cria

oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21).

Para além das fichas de inscrição e do pequeno inquérito, eu e a educadora sugerimos a realização de encontros informais ao longo do ano letivo que tinham como objetivo a partilha, entre as famílias e a equipa pedagógica, de receios, dúvidas e experiências relacionadas com um conjunto de temáticas a escolher em conjunto com as famílias.

Em algumas temáticas, por exemplo questões relacionadas com saúde, poderia existir a presença de um especialista para ajudar no esclarecimento de quaisquer dúvidas. Esta ideia surgiu com a verificação de uma necessidade que as famílias tinham em conversar, esclarecer dúvidas e refletir sobre o desenvolvimento das suas crianças, pois tal como afirmam Oliveira-Formosinho, Pinazza, & kishimoto (2007) “todos têm uma grande necessidade e vontade de contar, falar, discutir e reflectir sobre os seus problemas, especialmente sobre os temas que dizem respeito ao crescimento e à educação de seus filhos.” (2007, p. 287).

Balanço da intervenção II – Festa de Natal

Depois da Festa de Natal, eu e a educadora cooperante fizemos um pequeno balanço conjunto da intervenção, em que definimos alguns aspetos positivos e outros negativos.

Como **aspetos positivos** destaco o número de famílias presentes, pois apenas uma das famílias não conseguiu estar presente, por motivos profissionais. Um outro aspeto positivo a destacar foi a adesão e o interesse das famílias nas atividades propostas, pois todas as que estavam presentes se inscreveram para ir à sala realizar atividades.

Como aspetos negativos gostaria de destacar o facto de, apesar de ter participado nesta intervenção, não estive quando as famílias foram à sala, pois já era fora do período de estágio. Considero que poderia ter sido muito interesse observar e participar nestas atividades.

1.2-Intervenções em Creche – Segundo momento

No início do segundo momento de estágio em creche, apesar de já ter a temática escolhida e de até já ter feito intervenções no âmbito do meu relatório, ainda não sabia bem como poderia intervir neste contexto, uma vez que, era uma sala de berçário, com bebés muito pequeninos.

Neste segundo momento em creche, ao contrário do primeiro, consegui fazer o horário completo, ou seja, consegui estar presente em todos os momentos importantes, sobretudo, no momento do acolhimento e no de regresso às famílias.

Seguidamente farei uma descrição e interpretação mais pormenorizada destes momentos.

Intervenção – Momentos de acolhimento e de regresso às famílias

Para as minhas intervenções nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias optei por definir as mesmas **intencionalidades** que referi no primeiro momento de estágio, sendo elas:

- Apresentar-me e dar-me a conhecer.
- Contruir e aprofundar a relação com as famílias.
- Conhecer melhor cada criança e cada família.
- Transmitir disponibilidade, confiança, compreensão e respeito por cada família e criança.
- Promover o envolvimento das famílias na vida da sala.

Tal como as intencionalidades, também as **estratégias de intervenção** definidas foram semelhantes às do primeiro momento de estágio, com exceção de duas, sendo elas:

- Observar o que já era feito pela equipa pedagógica.
- Colocar questões aos familiares - Está tudo bem? Precisa de alguma coisa? A que horas comeu a criança? Dormiu bem? Há algum problema?
- Convidar as famílias a entrar na sala e a permanecerem o tempo desejado. (Nova estratégia).
- Observar a relação entre famílias e crianças. (Nova estratégia).
- Desejar um bom dia aos familiares.
- Trocar informações pertinentes com os familiares.

- Partilhar episódios e experiências – Ouvir as famílias nos seus receios, inseguranças e angústias.
- Dar tempo e espaço para as despedidas e respeitar o momento.

Apesar das intencionalidades e das estratégias serem semelhantes, a forma como foram utilizadas foi diferente, pois o grupo do primeiro momento de estágio em creche tinha idades mais avançadas e a maioria já se expressava através do diálogo, enquanto o grupo do segundo momento em creche era um grupo constituído por crianças muito pequenas, algumas com dois meses. Isto significa que, apesar das estratégias definidas serem importantes em ambos os grupos, com o grupo do segundo momento de estágio (berçário), era fundamental que fossem colocadas questões relativamente ao estado das crianças, a hora a que comeram, como passaram a noite, entre outros, uma vez que as crianças desta idade não são capazes de nos explicar o que se passa, o que precisam ou o que sentem.

No segundo momento em creche foi fundamental a **observação** da equipa pedagógica, ou seja perceber como é que a equipa recebia as crianças e as famílias na sala, pois eu tinha bastante receio de errar, de não pegar corretamente numa criança, de esquecer algum pormenor importante e, sobretudo, tinha receio de invadir demasiado o espaço das famílias.

Neste momento de estágio em creche, quase todas as famílias eram “de primeira viagem”, existindo bastante ansiedade, sobretudo das famílias, no momento da separação.

Ao observar a equipa pedagógica, rapidamente, compreendi que a educadora continuava, à semelhança do ano letivo anterior, bastante atenta às questões relacionadas com a temática da relação com as famílias, como verificamos em “hoje percebi que a educadora, que agora se encontra com um grupo novo na sala de berçário, faz questão de convidar as famílias a entrarem na sala e a ficarem o tempo que acharem necessário.” (Notas de campo 25/09/2017).

Após a fase da observação daquilo que já era feito, comecei a **intervir de forma mais autónoma**, participando ativamente nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias. Assim, quando as famílias chegavam com as crianças, dirigia-me à porta, cumprimentava, falava um pouco com as crianças, percebendo como estavam naquele dia e procurava conversar bastante com as famílias. A base desta conversa eram, sobretudo, questões relacionadas com o bem-estar da criança, a hora a que tinha comido, a que horas

deveria comer, se tinha passado bem a noite e preocupações das famílias em relação às crianças, pois tal como afirmam Post & Hohmann (2011) “os educadores, enquanto profissionais, estão fortemente interessados no bem-estar das crianças sob o seu cuidado.” (2011, p. 331).

Durante o **momento do acolhimento** procurava convidar as famílias a entrar na sala e a sentarem-se um pouco. Era nestes momentos que conseguia observar a relação existente entre as famílias e as crianças, sendo que, estas observações me permitiam, por um lado, aprofundar a relação com as famílias e, por outro, compreender aquilo que era importante para cada uma das delas e a forma interagiam com o seu bebé. No final, quando as famílias sentissem que era hora de ir embora, despediam-se do seu bebé, colocavam-no no chão, numa espreguiçadeira ou até no seu berço, na sala de berços.

Na minha perspetiva, este momento de conversa dentro da sala, mesmo que fossem só cinco minutos, o facto de convidar a entrar e de dar espaço às famílias para se despedirem e deitarem o seu bebé, como fazem em sua casa, revela muito respeito pelas famílias e foi fundamental para iniciar a construção de uma relação, baseada no respeito e na comunicação. No fundo, considero que era importante encontrar um equilíbrio na intervenção, ou seja, saber quando era altura de intervir e quando era altura de me afastar e de dar tempo e espaço.

Com o passar do tempo estas intervenções foram mostrando resultados positivos, no que diz respeito à minha relação com as famílias, nomeadamente, na confiança e segurança que as famílias tinham em mim, como verificamos em “a mãe do JL., chegou para vir buscar o filho, tirou os sapatos e entrou na sala. Nesse momento encontrava-me no tapete a brincar com ele e a mãe, antes de lhe pegar, perguntou-me se o podia fazer.” (Notas de campo 27/09/2017). Foi neste momento que compreendi que já estavam criados os primeiros laços com esta família, sendo para mim, um momento bastante positivo, fruto das minhas intervenções diárias. Como afirmam Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) “a construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância.” (2013, p. 18).

Nos **momentos de regresso às famílias** a intervenção realizada foi bastante semelhante, tendo como base, as conversas pertinentes com as famílias relativamente ao dia da criança e ao seu bem-estar e à troca de informações, favorecendo a comunicação entre escola e as famílias. Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2018) o objetivo do

trabalho com as famílias é “promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças.” (2018, p. 122). As mesmas autoras defendem ainda que, através da comunicação e das trocas de informações “as famílias participam de forma mais efetiva no planeamento e avaliação das vivências da creche” (2018, p. 122), na medida em que, ao transmitirem informações pertinentes ao educador, este poderá planear a sua prática tendo em conta os interesses e as motivações das famílias e das crianças.

Neste momento as famílias também foram convidadas a entrar na sala e permanecerem o tempo desejado, no entanto, era visível que a vontade, a esta hora, era menor do que no momento do acolhimento. Na minha perspetiva, esta diferença, entre os dois momentos, na vontade de ficar é bastante natural, pois o momento em que as famílias deixam as suas crianças é completamente diferente daquele em que as vão buscar.

Através das minhas intervenções feitas, consegui compreender que tanto o momento do acolhimento como o de regresso às famílias são bastante importantes e que implicam a utilização de estratégias, da parte da equipa, para que decorram de forma agradável e tranquila. No entanto, é durante o acolhimento, que se sente maior ansiedade, tanto das crianças como das famílias, sendo aqui, que a equipa da sala tem um papel fundamental, devendo abordar “de forma calma e otimista estes momentos.” (Post & Hohmann, 2011, p. 213).

Balanço/reflexão final das intervenções

Momento de acolhimento e de regresso às famílias

Neste ponto farei um balanço, relativamente às intervenções feitas nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias. Este balanço será, à semelhança do anterior, dividido em principais dificuldades, pontos fortes e aspetos a melhorar.

Como **principais dificuldades** destaco, para além das questões relacionadas com a segurança e confiança em mim própria, o receio que tinha de intervir, o receio de não conseguir conquistar a confiança das famílias. Por um lado, reconheço que este receio se deve ao facto de ser um grupo com crianças muito pequenas e, por essa razão, eu sentia que talvez fosse mais difícil conquistar a confiança das famílias. Por outro lado, considero que este receio é uma questão pessoal e que, qualquer que fosse a idade das crianças, iria senti-lo da mesma maneira. Na minha perspetiva, todo este receio teve influência nas

minhas intervenções, na medida em que me impediu de intervir com confiança mais cedo. Por outro lado, teve, seguramente, influência na forma como iniciei a construção da relação com as famílias, pois se não estamos confiantes de nós próprios, dificilmente conseguimos transmitir segurança aos outros.

Felizmente, apesar destas questões muito pessoais difíceis de gerir e de contornar, considero que com o tempo foram ultrapassadas e que as próprias famílias passaram a confiar e a sentir que podiam confiar, como verificamos em “(...) quando a mãe veio buscá-lo referiu que se sentia segura e confiante em relação à equipa e que poderia deixar o filho sem qualquer problema, sabendo que ele ficaria bem e seria bem tratado.” (Notas de campo 4/10/2017). Esta nota de campo revela, não só a confiança que esta família já tinha em mim, tendo em conta que isto foi-me transmitido pela família, mas também revela confiança e segurança em relação a toda a equipa da sala.

Este receio vinha acompanhado pelo sentimento de ser “só a estagiária”, não que alguma vez alguma família ou a própria equipa, me tenham feito sentir assim, antes pelo contrário. No entanto, eu sentia que, por ser estagiária, não tinha a mesma capacidade que a educadora e as auxiliares da sala. Esta questão foi ultrapassada com um episódio que aconteceu com uma criança e a sua mãe, durante o momento do acolhimento. Neste dia, estava apenas eu e uma auxiliar na sala quando chegou uma criança acompanhada pela mãe que, contrariamente ao que eu pensava, colocou a sua bebé no meu colo como se o fizesse desde sempre. “No meu pensamento eu achava que a mãe da C ia entregá-la à auxiliar, por já a conhecer e por eu ser só a estagiária.” (Notas de campo 2/10/2017).

Uma vez que estava na sala um elemento que pertencia à equipa da sala e que a família já conhecia, esperava que a mãe entregasse a criança a este elemento e nunca a mim, exatamente por considerar que confiava muito mais em qualquer um dos elementos da sala. Quando partilhei este acontecimento e expliquei o porquê de ter ficado surpreendida, a educadora ficou até um pouco incomodada, não que tivesse feito algo de errado mas por me sentir assim, tentando rapidamente desconstruir esta ideia que eu tinha, como verificamos em “a educadora corrigiu-me de imediato dizendo que não sou só a estagiária, que faço parte da equipa.” (Notas de campo 4/10/2017).

Uma outra dificuldade sentida diz respeito ao reconhecimento e valorização de algumas ações e intervenções, ou seja, durante bastante tempo eu senti que não estava a fazer qualquer tipo de intervenção, ou pelo menos intervenções relevantes, para o meu

relatório. Com o passar dos dias fui ficando preocupada com esta situação e acabei por partilhá-la com a educadora cooperante que tentou refletir comigo sobre este assunto, referindo que “sempre que recebo e entrego uma criança, sempre que procuro ouvir as famílias, sempre que tento utilizar as estratégias que as famílias utilizam com as crianças nos diversos momentos da rotina, estou a fazer intervenções significativas” e que “(...) o mais importante, para construir uma relação com as famílias, já eu fazia desde o primeiro dia.” (Notas de campo 4/10/2017).

Foi neste momento que eu consegui compreender a riqueza de tudo o que já tinha feito e continuava a fazer diariamente, cada vez que tinha contacto com as famílias, fosse no momento do acolhimento, no momento de regresso às famílias ou numa outra qualquer ocasião que implicasse contacto com as famílias.

Como **pontos fortes** destaco, por um lado o facto de ter conseguido ultrapassar os obstáculos iniciais e todo o receio que tinha de intervir, por outro lado, destaco como ponto forte a aprendizagem feita relativamente aos momentos de intervenção espontânea e como podem ter resultados tão significativos.

Outro ponto forte que gostaria de destacar diz respeito à construção da relação com as famílias da sala, pois apesar de todos os receios iniciais, considero que consegui estabelecer uma relação, sendo que isso foi visível em muitos momentos já referidos em notas de campo. Considero que, por um lado, a atitude da educadora em relação a mim e o facto de me ter apresentado a todas as famílias, ajudou bastante neste processo. Por outro, considero que o facto de ter tentado ao máximo respeitar o tempo e o espaço das famílias foi uma mais-valia que permitiu, num espaço de tempo tão curto, criar uma relação tão positiva com as famílias.

Um último ponto forte que gostaria de destacar é um aspeto que já tinha destacado no primeiro momento em creche e diz respeito às mudanças visíveis na prática da educadora, relativamente a esta temática. À semelhança do primeiro momento em creche, neste segundo momento foi bastante notória a atenção e a preocupação da educadora relativamente às questões relacionadas com as famílias. Neste sentido, voltei a sentir que o meu relatório, as minhas intervenções e todas as nossas reflexões conjuntas contribuíram para mudanças significativas e novas aprendizagens para ambas as partes.

Como **aspetos a melhorar** destaco a capacidade de abrandar um pouco e refletir sobre a prática, ou seja, os receios que tive e todas as emoções sentidas, sobretudo neste

momento de estágio em creche, fizeram com que tivesse bastante dificuldade em parar e refletir sobre o que tinha feito e se realmente tinham sido intervenções significativas. O educador deverá ser capaz de refletir sobre a sua prática, pois refletir “permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). A reflexão é também uma forma de poder desconstruir ideias pré-concebidas e modificar ou melhorar as práticas, pois “a reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 29).

1.3-Intervenções em Jardim de Infância – Primeiro momento

No primeiro momento de estágio em jardim-de-infância realizei dois tipos de intervenções, sendo que, uma diz respeito à Dinamização do Dia Internacional da Família e o outro, diz respeito a um conjunto de intervenções feitas nos momentos do acolhimento e de regresso às famílias. Assim, irei começar por descrever a intervenção realizada no âmbito do Dia Internacional da Família e, posteriormente, irei apresentar as intervenções realizadas no âmbito do contacto direto com as famílias, nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias.

Intervenção I – Dinamização do Dia Internacional da Família

A primeira intervenção, relacionada com o Dia Internacional da Família, que é comemorado a 15 de maio, surgiu através de uma conversa com a educadora cooperante. Durante esta conversa coloquei algumas questões relacionadas com o trabalho que é feito pela equipa pedagógica com as famílias e qual o tipo de intervenções poderia fazer, tendo sido neste momento que a educadora sugeriu, pela aproximação da data, que dinamizasse este dia destinado às famílias.

A minha ideia inicial para a dinamização deste dia era, durante a manhã, convidar um ou dois familiares para irem à sala, contar uma história ao grupo, pois tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011)

“através da leitura de histórias, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam

a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.” (2011, p. 547).

A ideia seria realizar um pequeno lanche convívio, no final do dia, após o horário de trabalho das famílias, e preparar pequenas atividades para as famílias fazerem em conjunto com as crianças.

No entanto a ideia de convidar familiares para irem à sala não foi bem aceite pela educadora. A justificação apresentada pela educadora baseou-se no facto de que as famílias só podem ir à escola a partir das 17h30, ou seja, depois da saída das crianças do 1º ciclo. Segundo a educadora, existe algum desconforto por parte das famílias das crianças do 1º ciclo, pois, ao contrário das famílias das crianças do jardim-de-infância, não têm autorização para entrar na escola. Por esta razão, “a educadora pediu que fosse depois das 17h30, hora de saída das crianças do 1º ciclo, para não haver problemas.” (Nota de campo 24/04/2017).

Relativamente à segunda ideia, de realizar um pequeno lanche convívio e algumas atividades entre famílias e crianças, esta foi aceite e apoiada pela educadora cooperante, sempre com a condição de ser após as 17h30. Assim, ficou decidido que para a dinamização do Dia Internacional das Famílias seria realizado um lanche e algumas atividades surpresa, para as famílias realizarem com os mais pequenos. A pedido da educadora cooperante, ficou também decidido que por cada criança apenas poderiam estar presentes dois familiares, “para não ficar muito confuso” (Nota de campo 24/04/2017).

Como **intencionalidades** desta intervenção, defini que seriam as seguintes:

- Levar as famílias à escola para realizarem algumas atividades em conjunto com as crianças.
- Promover a partilha de momentos e de experiências entre as famílias e as crianças.
- Aproximar as famílias da escola e da equipa pedagógica.

As intencionalidades definidas tiveram como base a necessidade de promover a aproximação e o tempo de qualidade entre as famílias e as crianças. Por vezes, devido aos horários de trabalho das famílias, nem sempre é fácil que exista este tempo destinado exclusivamente ao lazer e ao estreitamento de laços, fundamental para qualquer relação.

Assim, tinha como objetivo que as famílias e as crianças pudessem passar tempo de qualidade juntas. Por outro lado, estas intencionalidades tiveram como base, a necessidade de aproximação entre as famílias e a escola.

Após a definição das intencionalidades e das atividades a realizar, decidi que iria enviar um convite às famílias, através dos cadernos de recados das crianças. No entanto, como daí a poucos dias, seria a reunião de pais, combinei com a educadora que faria uma primeira abordagem nesta reunião.

No dia da reunião de pais comecei por me apresentar, uma vez que eu não tinha sido apresentada às famílias e algumas eu ainda não tinha conhecido, apesar de ter decidido apresentar-me nos momentos do acolhimento à medida que as crianças iam chegando. Assim, fiz uma breve apresentação, descrevi o meu percurso académico e o qual era o objetivo do meu estágio. Após esta apresentação, expliquei a temática do meu relatório e as suas intencionalidades e falei sobre a intervenção que estava a planear para o Dia Internacional das Famílias, sendo que “as famílias mostraram-se entusiasmadas com a iniciativa.” (Nota de campo 27/04/2017).

Nesta reunião, que aconteceu perto das 18h, estiveram presentes oito famílias, talvez pelo horário da reunião. Por outro lado, senti que na reunião foram falados, sobretudo, aspetos menos bons do grupo, nomeadamente aspetos de comportamento e dificuldades de aprendizagem, ou seja, “nesta reunião, consegui perceber que as questões abordadas foram, maioritariamente, aspetos negativos do grupo.” (Nota de campo 27/04/2017). Penso que, apesar do horário da reunião, este aspeto pode ser um fator de peso, pois nenhuma família gosta de ser chamada à escola, apenas, para ouvir aspetos negativos das suas crianças.

Segundo Matos (2012),

“o maior ou menor sucesso das reuniões de pais resulta muito da forma de organização e condução das mesmas pelos profissionais, mas resulta sobretudo do clima institucional e da conceção dominante sobre a sua participação, como sujeitos de direito e dever.” (2012, p.50).

Assim, penso que seria importante, para além dos aspetos negativos, tentar em conjunto encontrar estratégias para melhorar esses aspetos negativos e falar também dos

aspectos positivos das crianças e do que melhorou em aspectos de comportamento e de novas aprendizagens e descobertas. Considero que é muito mais importante encontrar estratégias e ajudar famílias e crianças a ultrapassar estas situações do que focar apenas o lado negativo. Fazer juízos de valor e atribuir culpas por si só, para além de não melhorar da situação, não traz qualquer benefício para a relação entre as famílias e a escola. Pelo contrário, apenas “constrói um muro” que impede qualquer relação. Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2018) “mostrar às famílias que as reconhecemos como peritas na educação dos seus filhos pode ajudar a construir relações mais equilibradas e a evitar que os profissionais sejam vistos como os peritos e as famílias como os aprendizes.” (2018, p. 122).

Uns dias após a reunião de pais enviei os convites para a dinamização do Dia Internacional da Família, através dos cadernos, tal como planeado. O convite, enviado a 3 de maio de 2017, explicava o que ia ser comemorado, o dia, a hora e convidava as famílias (dois elementos) a estarem presentes. (Ver apêndice II)

Seguidamente irei descrever as atividades planificadas para a dinamização deste dia, sendo elas, um lanche convívio, uma atividades intitulada por “A Família é...” e três *ateliers* de jogos e trabalhos manuais. Em apêndice encontram-se os registos fotográficos referentes a esta intervenção. (Ver apêndice III) Importante ainda referir que neste dia estiveram presentes quinze das vinte e uma famílias.

Para esta intervenção pude contar com a ajuda da educadora cooperante e da assistente operacional no que diz respeito à organização da intervenção bem como na receção das famílias e no desenvolvimento das atividades.

Atividade I - Lanche convívio

A primeira atividade planificada foi um lanche convívio que tinha como objetivo ser um quebra-gelo, ou seja, ser o ponto de partida para as restantes atividades. Para este lanche oferecemos às famílias uns bolinhos, batatas fritas e alguns sumos, que foram disponibilizados pela instituição. Esta atividade foi realizada ainda dentro da sala, sendo que à medida que as famílias iam chegando, eu estava à porta a receber e a dar as boas vindas, tentando colocar as famílias à vontade e explicando o que ia acontecer.

No início eu estava muito nervosa, sobretudo por ter receio de não conseguir corresponder às expectativas, tendo em conta que era a primeira vez que as famílias iam à

escola para um momento desta natureza. Segundo Hohmann & Weikart (2011) “famílias diferentes têm estilos de interação diferentes” (2011, p. 102) e, por esta razão, tentei encontrar uma estratégia de interação diferente para cada família, tendo como base aquilo que eu já conhecia de cada uma. Por outro lado tinha receio de que este momento não tivesse qualquer impacto e que não contribuísse para melhorar significativamente a relação entre estas famílias e a escola.

Relativamente às famílias, senti que também estavam nervosas com o momento, na verdade, senti que “no início as famílias pareciam não estar confortáveis, como se fosse algo de novo para elas. Senti que houve um bloqueio inicial que foi quebrando aos poucos, com o lanche convívio e com seguinte atividade planificada, feita ainda dentro da sala, durante o lanche.” (Nota de campo 15/05/2017).

Neste momento inicial senti alguma dificuldade, pois queria ajudar as famílias a ultrapassar este bloqueio mas eu própria sentia-me bloqueada, por estar tão nervosa. Felizmente esta situação foi ultrapassada e as próprias famílias perceberam que estava nervosa, tendo sido uma ajuda fundamental neste processo. Esta ajuda fez com que me sentisse apoiada e mais confiante, ao mesmo tempo que me permitia ajudar as famílias a ficarem mais confortáveis criando um ambiente tranquilo e agradável. Tal como referem Hohmann & Weikart (2011) “conseguir sentir-se bem com as famílias das crianças depende do estabelecimento de um clima de apoio no contexto educacional.” (2011, p. 104).

Assim, de um modo geral, considero que esta primeira parte correu bastante bem, e que as famílias presentes gostaram e sentiram-se bem-vindas.

O lanche convívio foi o ponto de partida para as restantes atividades, sendo que a atividade seguinte teve lugar ainda dentro da sala, durante o lanche.

Atividade II - “A Família é...”

A segunda atividade planificada tinha como título “A Família é...” e como objetivo pretendia identificar as conceções dos participantes sobre a Família; a atividade foi realizada com recurso a uma cartolina branca, na qual os familiares deveriam escrever, durante o lanche convívio, o que era, para elas, a família, podendo recorrer a uma só palavra ou até frases completas.

Relativamente a esta atividade, senti que no início as famílias não tiveram muito interesse em fazê-la, tendo ficado bastante preocupada e sem saber o que fazer. No entanto, eu sabia que não queria forçar nada, pois o objetivo era criar uma relação baseada em respeito, comunicação e confiança, logo forçar fosse o que fosse, só teria o efeito contrário. Depois percebi que na realidade não era falta de interesse, era sim receio de começar, receio de ser a primeira. No fundo senti que “houve alguma resistência relativamente à primeira atividade, pois nenhuma família queria ser a primeira a escrever na cartolina em branco.” (Nota de campo 15/05/2017).

Esta dificuldade foi ultrapassada de uma forma bastante inesperada, pois a primeira família a escrever era uma família de nacionalidade estrangeira e que apenas a filha mais velha sabia ler, escrever e falar fluentemente português. Quando percebi que esta seria a primeira família, rapidamente concluí que devia ter prevenido esta situação. Eu sabia que aquela família tinha esta dificuldade e no momento da planificação, não tive em conta que este fator podia constituir um fator de exclusão, deixando a família pouco à vontade e com sentimentos contrários aquilo que era a minha intenção.

Segundo Hohmann & Weikart (2011) devemos focar-nos nos pontos fortes das crianças e das famílias, evitando focar os pontos que possam resultar em situações negativas, pois “a ênfase nas forças e nos talentos das crianças e das famílias promove o auto-respeito das crianças e ajuda a contra-atacar os estereótipos sociais.” (2011, p. 105).

Felizmente esta situação não se verificou e quando percebi que iam dar início a esta atividade, optei por ficar a observar e perceber a forma como a família “resolvia” a situação. Assim, através da observação, percebi que a filha mais velha assumia um papel de tradutora e que falava e escrevia em português, aquilo que a mãe lhe dizia noutra língua, tendo sido desta forma que esta família realizou a atividade.

Depois da participação desta família, todas as outras começaram a escrever e a participar sem receios. Foi muito interessante observar as “discussões” entre as famílias e as crianças sobre o que era a família, todos queriam participar e dizer alguma coisa. No final consegui “espreitar” o que as famílias tinham escrito, tendo encontrado respostas muito interessantes, como por exemplo, “a família é boa, é a base de tudo”, “É o bem mais precioso que temos” ou “A família são as nossas origens, o nosso pilar. A nossa família ama-nos.” (Notas de campo 15/05/2017).

De um modo geral, considero que também esta parte da intervenção correu bastante bem, apesar do receio inicial, a atividade acabou por fluir naturalmente.

Atividade III - Ateliers de jogos e trabalhos manuais

A terceira atividade planificada consistia em três ateliers de jogos e trabalhos manuais, sendo que um era de jogos de mesa, outro de pintura e outro de artes. As atividades desenvolvidas nos ateliers tinham como objetivo promover a relação entre as famílias e as crianças e partilhar com as famílias um pouco das atividades preferidas das crianças, quando estão na escola.

Os ateliers foram escolhidos, tendo em conta as atividades preferidas das crianças, ou seja, as principais eleitas, no dia-a-dia, pelas crianças.

O atelier de jogos de mesa tinha disponíveis puzzles e jogos de encaixe, o atelier de pintura tinha um cavalete de grandes dimensões, papel de cenário e tintas e o atelier de artes tinha folhas brancas, folhas coloridas, colas, tesouras, fitas, purpurinas, tecidos, lápis, canetas, entre outros.

Em cada um dos ateliers, as famílias tiveram oportunidade de estar cerca de vinte minutos, sendo que, após este período era feita a troca para outro atelier.

Durante a realização destas atividades o meu foco foi, sobretudo, para a observação das relações entre as crianças e as famílias. Nesta fase, talvez por ser a última atividade, senti que as famílias estavam muito mais à vontade e que participavam por completo, sem receios ou vergonha de se exporem.

Foi extremamente interessante observar a interação entre as crianças e as famílias mas, sobretudo, foi muito engraçado perceber que, a partir de determinada altura, já eram as famílias que estavam mais entusiasmadas do que as próprias crianças e já eram as crianças que ajudavam as famílias a fazer as atividades e não o contrário. Foi essencialmente nesta altura, que senti que as famílias estavam felizes, descontraídas e que conseguiam tirar proveito do momento.

De um modo geral, considero que esta atividade correu bastante bem e que consegui surpreender-me pela positiva, pois considero que teve o efeito pretendido e que consegui até ultrapassar as expectativas que as famílias tinham, tendo em conta as reações e as conversas que consegui ver e ouvir, como por exemplo: “as famílias e as crianças

estavam a sorrir, estavam radiantes”, “mãe, vamos ficar mais um bocadinho”, “tenta outra vez, vamos conseguir”. (Notas de campo 15/05/2017).

Balanço final da intervenção I – Dinamização do Dia Internacional da Família

De um modo geral considero que a minha intervenção correu de forma muito positiva. No entanto, há sempre aspetos negativos, situações que não estavam planeadas, imprevistos e erros, como é natural, sobretudo quando estamos a começar.

Para fazer um balanço final da intervenção realizada neste momento de estágio, optei por dividir o meu balanço em principais dificuldades, pontos fortes e aspetos a melhorar.

Assim, como **principais dificuldades** destaco as limitações inerentes à minha intervenção, nomeadamente, o facto de não poder levar famílias à sala antes de determinada hora. Esta questão limitou bastante a escolha da intervenção, pois, no fundo, eu não queria apenas levar as famílias à escola para realizarem atividades com as crianças, queria também que as famílias estivessem envolvidas no dia-a-dia, nas rotinas daquela sala. Assim, era necessário que estivessem presentes durante o dia, pois tal como afirmam Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) “a participação dos pais estende-se ao seu envolvimento em rotinas quotidianas.” (2013, p. 20). Dentro destas limitações de horários, senti que a própria presença das famílias na sala era uma dificuldade. Durante todo o período de estágio, nesta sala, em nenhum momento observei famílias a entrarem dentro da sala.

Outra dificuldade diz respeito a uma criança cuja família não apareceu. Apesar de ter enviado os convites para todas as famílias, através dos cadernos de recados, nem todas as famílias deram um feedback, nem informaram se pretendiam participar ou não. Assim, quando chegou o dia, houve uma criança que foi vendo as outras famílias a chegarem menos a sua, deixando-a muito triste. “Não apareceu ninguém da família do F. que, como é natural, ficou bastante triste. Confesso que não pensei nesta possibilidade... erro enorme!” (Nota de campo 15/05/2017).

Tal como refere a nota de campo, em nenhum momento tive em conta que esta situação poderia ocorrer, talvez por falta de experiência e até um pouco de ingenuidade, de pensar que, por ser um momento de família, que todos iriam aparecer. É importante referir que em nenhum momento esta família referiu que não iria estar presente. Quando

me apercebi da situação, fiquei bastante aflita e sem saber o que fazer, tendo sido a educadora uma ajuda fundamental neste momento que, prontamente, se disponibilizou para me ajudar. Assim, a criança cuja família não apareceu, acabou por participar nas atividades com outra família. “Felizmente rapidamente se encontrou uma solução e essa criança foi acompanhada pela família de outra criança.” (Nota de campo 15/05/2017).

Esta situação deixou-me bastante perturbada e sem perceber como é que um pormenor tão importante me pôde escapar. Sendo este um momento, supostamente, tão importante de convívio e cheio de amor, nenhuma criança poderia sentir-se à parte ou que a sua família a tinha deixado sozinha.

Assim, considero que apesar de ser uma situação delicada que ocorreu por falta de experiência, talvez pudesse ter sido evitada, através de uma melhor planificação, por exemplo, confirmando mesmo com as famílias se viriam ou não e caso não pretendessem participar, encontrar uma solução em conjunto com as famílias. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) devemos “combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades.” (2016, p. 28).

Uma última dificuldade sentida diz respeito a mim e a algumas inseguranças e receios, nomeadamente, o facto de sentir que não estaria à altura e que não ia conseguir fazer intervenções de qualidade.

Como **pontos fortes** destaco, em primeiro lugar, a adesão das famílias que, no meu ponto de vista foi elevada, sendo este um aspeto muito positivo. Mais importante do que o número de famílias presentes, foi o facto de terem estado visivelmente felizes e de estarem a disfrutar do momento, sendo o interesse demonstrado pelas atividades e pelo momento, outro ponto forte a destacar. Segundo Hohmann & Weikart (2011) uma das estratégias para o envolvimento das famílias passam por ““agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola.” (2011, p. 117). Considero que, talvez por ser uma experiência nova para estas famílias, todas elas mostraram muito entusiasmo em estar presente e em participar.

Houve, no entanto, uma família que mostrou alguma resistência em ficar. “A mãe do R. não queria ficar, não queria participar. Chegou para vir buscar o filho, referiu que já não se lembrava do que ia acontecer, mas, quando voltei a explicar, referiu que não queria participar.” (Nota de campo 15/05/2017). Perante esta situação, tanto eu como a educadora tentámos explicar a importância do momento e que seria bom estarem

presentes, sendo que, mais tarde tanto a mãe como o filho regressaram à escola para participarem nas atividades e ficaram até ao fim. “Curiosamente esta foi a família em que notei um maior entusiasmo, durante as atividades. Foi a primeira vez que vi o R. a sorrir com tanta vontade.” (Nota de campo 15/05/2017). Por esta razão e por ter conseguido que a família ficasse, considero que esta foi uma grande vitória e, por isso, um dos pontos fortes mais importantes para mim.

Um outro ponto forte que considero importante destacar foi o apoio da equipa pedagógica durante toda a intervenção, pois sem este apoio não teria sido possível realizar estas atividades e, sobretudo, não teria conseguido resolver os imprevistos, pelo menos de uma forma tão natural e tranquila.

Por último, gostaria de destacar um dos pontos fortes da minha intervenção, que considero mais importantes, sendo ele, a relação observada entre as crianças e as famílias. “O mais interessante destas atividades foi, sem dúvida, observar a relação entre as crianças e as famílias. Observar os seus sorrisos, ouvir as suas conversas e sentir a felicidade presente naquele momento, tanto das crianças como das famílias.” (Nota de campo 15/05/2017).

De acordo com Zabalza (1998) a presença das famílias na escola também contribui para aprendizagens singificativas para as equipas pedagógicas, relativamente às crianças e às suas famílias, pois “aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas.” (1998, p. 55).

Para além da relação entre as crianças e as famílias, também a relação entre as famílias e a equipa pedagógica, incluindo eu própria, foi um ponto forte, pois, pela primeira vez durante o meu período de estágio, senti que houve uma aproximação e uma ligação entre a equipa pedagógica e as famílias. Assim, considero que apesar de ter sido já no final do ano letivo, esta intervenção foi bastante benéfica, não só para a elaboração do meu relatório mas também para promover a relação entre a própria equipa da sala e as famílias.

Como **aspetos a melhorar** destaco, sobretudo, as questões de confiança e segurança, ou seja, tentar ultrapassar os receios de errar e de não estar à altura das situações, ou pelo menos, tentar evitar que esses sentimentos sejam um impedimento para a realização seja do que for. Outro aspeto a melhorar é a questão dos pormenores e a

prevenção de determinadas situações. É evidente que a experiência leva-nos a equacionar melhor o que pode ou não acontecer, no entanto, é importante que estejamos preparados para os imprevistos e para tentar encontrar uma solução para contorná-los.

Intervenção II – Momentos de acolhimento e de regresso às famílias

A segunda intervenção em jardim-de-infância engloba um conjunto de momentos relacionados com o momento do acolhimento e de regresso às famílias, sendo eles, na sua maioria, intervenções espontâneas, pois é impossível prever e planificar o que irá acontecer durante estes momentos. Apesar de serem intervenções espontâneas, tinha algumas intencionalidades e estratégias pensadas para estes momentos. As intencionalidades e as estratégias de intervenção são bastante semelhantes às definidas para a creche, no entanto, existem algumas diferenças, sobretudo na forma como foram utilizadas e dos aspetos valorizados.

As principais diferenças entre as **estratégias utilizadas em creche** e as **estratégias utilizadas em jardim-de-infância** residem na forma como foram colocadas em prática. Enquanto em creche existia uma grande preocupação com as questões relacionada com os cuidados básicos da criança, nomeadamente, higiene, sono e alimentação, em jardim-de-infância não colocava questões relacionadas com estes aspetos, perguntando apenas se estava tudo bem com a criança. No meu ponto de vista, considero que as estratégias e as intencionalidades foram a base da minha intervenção, tanto em creche como em jardim-de-infância, no entanto a forma como recorri a cada uma delas e a importância que atribuí a cada uma foi adaptada à faixa etária, ao grupo em si e às famílias.

Dentro das várias intervenções feitas neste contexto, destaco algumas que considero terem sido as mais relevantes e que mais significado tiveram, tanto para o meu relatório, como para o meu crescimento pessoal e profissional, para as crianças e para as famílias e para a construção de uma relação sólida.

Assim, como **intencionalidades gerais**, para as minhas intervenções no momento do acolhimento e de regresso às famílias, defini que seriam as seguintes:

- Contruir e aprofundar a relação com as famílias.
- Conhecer melhor cada criança e cada família.

- Transmitir disponibilidade, confiança, compreensão e respeito por cada família e criança. – Apresentar-me e dar-me a conhecer.
- Promover o envolvimento das famílias na sala.

Para estas intervenções, para além das intencionalidades gerais, defini algumas **estratégias de intervenção**, sendo elas:

- Observar o que já era feito pela equipa pedagógica.
- Colocar questões - Está tudo bem? Precisa de alguma coisa?
- Desejar um bom dia.
- Trocar informações pertinentes.
- Partilhar episódios e experiências – Ouvir as famílias nos seus receios, inseguranças e angústias.
- Dar tempo e espaço para as despedidas e respeitar o momento.
- Perguntar como foi o dia, se correu tudo bem e explicar como correu o dia da criança – momento de regresso às famílias.

Para iniciar as minhas intervenções, comecei por **observar** o que a equipa pedagógica já fazia, durante este momento. Foi logo nos primeiros dias de estágio que percebi que a educadora, quando inicia as suas atividades, coloca este momento em segundo plano, pois “faz uma roda com as crianças e senta-se de costas para a porta. Quando uma criança chega depois desta hora, a educadora já não se levanta para receber a criança ou para falar com a família.” (Nota de campo 16/03/2017). Foi também nestes dias que percebi que, de um modo geral, o acolhimento não é feito pela educadora. “Hoje fiquei com a certeza de que, nesta sala, o acolhimento é, maioritariamente, feito pela assistente operacional.” (Nota de campo 20/03/2017).

Após alguns dias de observação apercebi-me que não tinha sido apresentada às famílias, tendo iniciado aqui a **primeira intervenção** neste sentido, passando a participar no momento do acolhimento aproveitando para me apresentar e explicar qual seria o meu papel, durante o período de estágio. “Uma vez que não fui apresentada às famílias, comecei a participar mais ativamente no momento do acolhimento e optei por me apresentar às famílias, durante esse momento.” (Nota de campo 20/03/2017).

Ao longo do tempo, também fui percebendo que durante o momento do acolhimento, as famílias não entram na sala, sendo que tudo é feito fora da sala. “Durante

o momento do acolhimento as famílias não entram na sala, as despedidas são feitas à porta.” (Nota de campo 22/03/2017). Apesar de achar estranha e fria a forma como este momento, no meu ponto de vista tão delicado, era encarado e, apesar de poder fazer de forma diferente, havia aspetos que não podia modificar, sendo este um deles. Assim, a **segunda intervenção** prendeu-se com a forma como fazia o acolhimento, ou seja, procurei participar neste momento de uma forma mais calorosa, com uma maior preocupação, colocando questões, ouvindo as famílias, desejando um bom dia e, sobretudo, dando tempo e espaço para as despedidas, mostrando muito respeito por este momento.

Segundo Hohmann & Weikart (2011) o educador deverá “abordar as famílias das crianças que tem ao seu cuidado com o respeito e carinho que espera que os outros tenham com os elementos da sua família.” (2011, p. 120). Apesar de já serem crianças com cinco e seis anos, considero que o momento da despedida e da separação continua a ser bastante delicado, para crianças e famílias, merecendo todo o respeito e apoio.

A minha **terceira intervenção**, nestes momentos, baseou-se nas intervenções feitas no âmbito da unidade curricular de estágio, em que se pretende que as estudantes planifiquem uma semana, assumindo o papel de educadoras durante esse período. Assim, durante esta semana, tomei duas decisões importantes, sendo que “a primeira decisão que tomei foi fazer todo o acolhimento e de falar com as famílias, todas as manhãs” e a segunda “(...) foi sentar-me de maneira a não ficar de costas para a porta e poder receber as crianças e as famílias que chegassem mais tarde.” (Notas de campo 8/05/2017).

Ao interromper as atividades já iniciadas para receber uma criança, o grupo destabilizava um pouco, no entanto, penso que esta questão foi sendo ultrapassada ao longo da semana, conseguindo manter o grupo calmo, enquanto recebia a criança e a família. Apesar desta dificuldade, considero que esta foi uma das decisões mais importantes e que revelaram bastante preocupação e interesse pelas famílias, contribuindo para melhorar a proximidade entre as duas partes, pois “manter os pais à distância ou diminuí-los pode destruir a relação (...).” (Spodek & Saracho, 1998, p. 178).

A **quarta intervenção**, nestes momentos, diz respeito ao momento do regresso às famílias. Neste grupo, poucas eram as crianças que regressavam às famílias por volta das 15h, pois a grande maioria, frequentava as Atividades de Animação e de Apoio às Famílias, saindo por volta das 17h30. A esta hora já não conseguia estar presente pois,

por ser trabalhadora estudante, já me encontrava a trabalhar. Assim, dentro daquilo que conseguia fazer neste momento, procurava entregar as crianças de forma igualmente calorosa, tal como no momento do acolhimento, explicando como tinha corrido o dia da criança e perguntando se estava tudo bem, ouvindo as famílias e desejando, no final, um resto de bom dia.

Balanço final da intervenção II – Momento de acolhimento e regresso às famílias

Para fazer um balanço desta intervenção, optei, mais uma vez, por dividir o balanço em principais dificuldades, pontos fortes e aspetos a melhorar.

Assim como **principais dificuldades** destaco a falta de apresentação às famílias que, na medida em que dificultou o início de uma relação com as famílias, pois senti que havia alguma falta de confiança em mim. Por outro lado, considero que este aspeto acabou por se tornar num ponto forte, na medida em que permitiu fazer uma primeira intervenção e começar “do zero” esta relação.

Uma outra dificuldade sentida, que de certa forma está relacionada com a primeira, diz respeito à dificuldade em conquistar a confiança das famílias. No início do estágio, apesar de me ter começado a apresentar no momento do acolhimento, sentia que havia famílias que continuavam a não confiar, criando uma espécie de “muro” que me impedia de “chegar mais perto.” Inerente a esta dificuldade, surge uma outra que dizia respeito ao sentimento de impotência perante esta situação, pois eu queria tentar chegar a todas as famílias e algumas não permitiam, deixando-me sem saber como resolver a situação. “Continuo a sentir que as famílias não confiam em mim.” (Notas de campo 5/4/2017). No entanto, com o passar do tempo e com o contacto diário com as famílias, consegui superar esta dificuldade. Apesar dos aspetos negativos mencionados, o facto de os ter conseguido ultrapassar, nomeadamente, a questão de não ter sido apresentada e de isso ter dificultado o início da relação, acabou por se revelar um ponto forte.

Um outro ponto forte que gostaria de destacar diz respeito à aceitação da maioria das famílias. Apesar de no início ter sido um pouco complicado este processo de conhecer e dar-me a conhecer, sinto que a relação melhorou significativamente, sobretudo, após a intervenção da Dinamização do Dia da Família: “Depois da minha intervenção, senti que tudo melhorou. Tornou a nossa relação muito mais natural e positiva.” (Nota de campo 17/05/2017). Com o passar do tempo, apercebi-me que as famílias já confiavam em mim e faziam questão de conversar comigo, durante os momentos de acolhimento e de regresso

às famílias. Assim, destaco como um dos principais pontos fortes a melhoria da minha relação com as famílias desta sala.

Como **aspectos a melhorar** destaco, mais uma vez, a questão da confiança em mim e a segurança. É fundamental, em qualquer relação, confiarmos em nós para que os outros confiem em nós.

De um modo geral, considero que à semelhança das intervenções em creche, no início, havia muita dificuldade em valorizar e compreender a riqueza das intervenções espontâneas, no entanto, senti que a relação que fui construindo com as famílias nestes momentos do dia a dia, foi tão ou mais significativa do que as atividades planificadas, como por exemplo o Dia da Família. Senti que aos poucos fomos conhecendo e construindo, conjuntamente, uma relação baseada no respeito e na comunicação que, tal como qualquer relação, necessita de tempo e trabalho para se tornar sólida.

1.4-Intervenções em Jardim de Infância – Segundo momento

No segundo momento de estágio em jardim-de-infância, as minhas intervenções foram, sobretudo, nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias. Estes momentos, apesar da sua natureza espontânea, foram pensados e utilizadas estratégias adaptadas ao grupo e às famílias.

Para além das intervenções feitas nestes momentos, foi realizado um inquérito por questionário, cujo objetivo era compreender as conceções das famílias relativamente ao envolvimento na sala e, partindo das respostas, poder realizar novas intervenções. As conceções das famílias serão descritas e interpretadas um pouco mais à frente.

Seguidamente irei apresentar cada uma dessas intervenções.

Intervenção – Momentos de acolhimento e de regresso às famílias

A intervenção realizada no segundo momento de estágio em jardim-de-infância diz respeito aos momentos de acolhimento e de regresso às famílias. A natureza desta intervenção é bastante semelhante à intervenção realizada no primeiro momento de estágio em jardim-de-infância, tendo, no entanto, algumas particularidades, nomeadamente, o facto de o grupo ser novo e ser o início do ano letivo e, por essa razão, famílias e crianças estarem em adaptação ao espaço e à equipa pedagógica.

Outra particularidade destas intervenções foi o facto de, neste ano, conseguir ter mais contacto com as famílias, pois uma grande parte do grupo saía por volta das 15h. Por esta razão, conseguia participar ativamente no momento de regresso às famílias, chegando a conhecer outros familiares, para além dos pais, como por exemplo, os avós e os tios. Dentro dos inúmeros momentos de acolhimento e de regresso às famílias, irei destacar alguns que considero serem os mais relevantes.

Assim, as **intencionalidades gerais**, definidas para estas intervenções foram as seguintes:

- Apresentar-me e dar-me a conhecer.
- Contruir e aprofundar a relação com as famílias.
- Conhecer melhor cada criança e cada família.
- Transmitir disponibilidade, confiança, compreensão e respeito por cada família e criança.
- Promover o envolvimento das famílias na sala.

Para além das intencionalidades gerais, também as **estratégias definidas** para estas intervenções são muito semelhantes às estratégias da intervenção feita no primeiro momento de estágio em jardim-de-infância, sendo elas:

- Observar o que já era feito pela equipa pedagógica.
- Colocar questões aos familiares - Está tudo bem? Precisa de alguma coisa?
- Desejar um bom dia aos familiares.
- Observar a relação entre famílias e crianças. (Nova estratégia).
- Trocar informações pertinentes com os familiares.
- Partilhar episódios e experiências – Ouvir as famílias nos seus receios, inseguranças e angústias.
- Dar tempo e espaço para as despedidas e respeitar o momento.
- Perguntar como foi o dia, se correu tudo bem e explicar como correu o dia da criança – momento de regresso às famílias.

Para as minhas intervenções, nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, à semelhança do ano letivo anterior neste contexto, optei por começar por **observar** o que a equipa pedagógica já fazia. Neste ano letivo, por ser logo no início e

por ser a fase da adaptação, procurei compreender a forma como a equipa pedagógica geria este momento e como procurava ajudar as crianças e as famílias nesta fase.

De acordo com Pereira (2015)

“A adaptação à creche ou ao jardim-de-infância pode ser o primeiro grande desafio da sua vida, que tem que ser encarado de uma forma séria e responsável. Por sua vez, devem ser criadas um conjunto de estratégias que vão ao encontro do bem-estar e necessidades específicas da criança.” (2015, p. 23).

Durante os primeiros dias, e tal como aconteceu no ano letivo anterior, eu percebi que não tinha sido apresentada às famílias mas, estando já à espera desta situação, comecei logo a apresentar-me. “Primeiro dia de estágio, neste regresso à instituição. Voltei a não ser apresentada às famílias.” (Notas de campo 9/10/1017). Assim, as minhas **primeiras intervenções** foram a participação ativa no acolhimento e a apresentação. Durante estes momentos procurei conversar com as famílias, deixando-as à vontade para colocarem qualquer questão, explicando o que estava a fazer, desejando um bom dia de trabalho e, sobretudo, respeitando, mais uma vez, o momento das despedidas, momento este já delicado em qualquer altura do ano, sendo muito mais delicado em fase de adaptação.

A partir das observações feitas, consegui compreender que tanto os momentos de acolhimento como os de regresso às famílias, continuam a ser feitos, maioritariamente, pela assistente operacional. Este ano senti que algumas famílias ficavam muito ansiosas no momento de deixar as crianças o que, por um lado, era natural pela altura do ano letivo, e, por outro, a frequente ausência da educadora nestes momentos não contribuía para uma diminuição desta ansiedade. É evidente que a assistente operacional é tão competente como a educadora de infância, no entanto, têm funções diferentes e, no meu ponto de vista, considero que a presença da educadora é essencial, sobretudo num momento em que as famílias e as crianças, precisam de sentir segurança, confiança, tranquilidade e uma equipa pedagógica próxima, unida e disponível para apoiar este e outros momentos.

Seguidamente gostaria de destacar uma **intervenção de natureza individual**, ou seja, com uma criança e uma família específica. Esta necessidade de intervenção surgiu depois de algumas observações feitas e da própria família ter exposto a situação individualmente. A primeira observação feita, no âmbito desta situação, foi num

momento do acolhimento, quando uma criança com cerca de quatro anos chorava no colo da mãe dizendo que não queria ficar na escola. Perante esta situação, a educadora retirou a criança do colo da mãe e sentou-a numa cadeira, junto das outras crianças, no meu ponto de vista, de uma forma fria e pouco compreensiva. A educadora já tinha referido, em conversa comigo sobre o grupo, que esta criança estava a ter dificuldades na fase da adaptação, no entanto, era a mãe que mais dificuldades apresentava.

Esta situação deixou-me bastante perturbada, pois senti que não era a forma mais correta de ajudar a criança e a família, no entanto, também senti que não consegui naquele momento fazer nada, pois não queria interferir na decisão tomada pela educadora. “Neste momento senti-me impotente e até um pouco magoada com a situação, senti que foi uma atitude demasiado fria, tendo em conta que estamos no início do ano, o grupo é novo e ainda estão todos em fase de adaptação.” (Notas de campo 13/10/2017).

No fundo, senti que tanto a criança como a mãe já estavam “rotuladas” como uma família que tinha e teria sempre dificuldades e, por essa razão, já não existia compreensão nem tolerância para com esta família. A partir do momento em que existe um “rótulo” e que esse é partilhado, ainda que de forma inconsciente, com as restantes crianças e adultos, penso que toda a relação ou construção da mesma fica condicionada. De acordo com Hohmann & Weikart (2011)

“Enquanto educadores da primeira infância é importante, desde o princípio, que nos centremos nas forças e talentos das crianças, que as encorajemos, e que alertemos os outros para esses talentos, em vez de pôr sobre as crianças o fardo de um rótulo que estrangule a sua crença pessoal e a crença dos outros nas suas capacidades e possibilidades.” (2011, p. 122).

Nos dias seguintes esta criança não apareceu na escola. Uns dias mais tarde, durante a minha hora de almoço e no exterior da escola, cruzei-me com a criança e com a sua mãe que, rapidamente, vieram cumprimentar. A mãe acabou por confessar que “(...) não queria ir para a escola, que ficava em pânico quando se falava em ir para a escola e que se recusava a passar à porta da escola.” (Notas de campo 17/10/2017).

Perante esta situação fiquei sem saber o que responder e como agir, por um lado porque não estava à espera que a mãe desabafasse comigo, por me conhecer há tão pouco tempo e, por outro, por não querer estar a assumir um papel e a “resolver” uma situação

que deveria ser da responsabilidade da educadora e na qual não deveria interferir. Naquele momento, a forma que encontrei para ajudar, foi conversar com a criança e explicar-lhe que na sala sentíamos a falta dela e que íamos fazer jogos e brincadeiras muito giras e divertidas, deixando-a curiosa e entusiasmada. No final tentei fazer um acordo com ela, com a esperança de que, no dia seguinte, ela aceitasse voltar à escola. “Fizemos uma “jura de mindinho” em como ela iria à escola, no dia seguinte, e que eu estaria lá para recebê-la.” (Notas de campo 17/10/2017). No dia seguinte, contrariamente aquilo que eu esperava, esta criança regressou à escola, sendo que, para mim, esta foi uma grande vitória, pois senti que tinha conseguido conquistar a confiança da criança e da sua família.

A última intervenção que gostaria de destacar diz respeito aos **momentos de regresso às famílias**, sendo que, tal como já foi referido, neste estágio consegui ter uma participação muito ativa, pois uma grande parte das crianças saía por volta das 15h. Durante os momentos de regresso às famílias procurava, à semelhança do primeiro momento de estágio, conversar com as famílias, perguntando se o dia tinha corrido bem, explicando como tinha sido o dia da criança, ouvindo as questões das famílias e respondendo, mostrando sempre disponibilidade. Considero que o facto de ter tido mais contacto com as famílias este ano, sobretudo nestes momentos, influenciou de uma forma muito positiva a construção da nossa relação. Apesar de ter sido um estágio de curta duração, considero que os momentos de contacto direto e a qualidade dos mesmos foram suficientes para que fosse possível, pelo menos, criar os primeiros alicerces para uma eventual relação, com a maioria das famílias.

Balanco final da intervenção - Momento de acolhimento e regresso às famílias

Para fazer um balanço desta intervenção irei, à semelhanças das intervenções anteriores, dividi-la em principais dificuldades, pontos fortes e aspetos a melhorar.

Assim, como **principais dificuldades** destaco, em primeiro lugar, a dificuldade em chegar a algumas famílias, ou seja, em conseguir conquistar a sua confiança. Penso talvez tenha sido consequência de não ter sido apresentada, pela educadora, às famílias, chegando mesmo a sentir que algumas famílias nem sabiam que a determinada altura, a sala iria receber uma estagiária. “Hoje, no momento do acolhimento, a mãe da P. chegou muito sorridente, pediu desculpa e explicou que não sabia que eu era uma estagiária e muito menos que estava a realizar o estágio, no âmbito do meu mestrado.” (Notas de campo 18/10/2017) .

Esta situação aconteceu uns dias depois de ter enviado o inquérito por questionário às famílias, onde tinha sido feita uma apresentação sobre mim e sobre o meu relatório, fazendo-me crer que, provavelmente, algumas famílias, não tinham sido informadas da minha presença. Tal como já referi, esta situação foi sendo ultrapassada ao longo do tempo, quando comecei a participar mais ativamente no momento do acolhimento e do regresso às famílias, no entanto, apesar de ter conseguido ultrapassar este obstáculo, senti-me diversas vezes “sozinha”, com sentimentos de impotência, sem saber como resolver a situação, sem apoio, tendo sido esta outra dificuldade sentida. No fundo, sinto que deveria ter tido mais apoio nos primeiros dias, nomeadamente, no momento da apresentação às famílias e na transmissão de segurança e confiança. Ou seja, penso que se a educadora tivesse estado “ao meu lado” nestes momentos, talvez esta situação não se verificasse. Esta questão de sentir-me sozinha e sem apoio, neste estágio, começou logo nos primeiros dias quando a educadora questionou se o meu tema ainda era o mesmo. “A educadora questionou se a temática do meu projeto ainda era a relação com as famílias e que poderia ter mudado do ano anterior para este.” (Notas de campo 11/10/2017). Neste momento senti que não era uma temática bem-vinda, no entanto, é importante referir que apesar de não ter sentido muita abertura por parte da educadora, tive sempre oportunidade para interagir com as famílias e para fazer intervenções, ainda que limitadas.

Uma outra dificuldade sentida, diz respeito à minha adaptação que, por motivos de natureza pessoal, foi bastante difícil. Uma adaptação difícil acaba sempre por dificultar toda a intervenção, pois se eu própria não me sentia bem neste contexto de estágio dificilmente conseguiria fazer com que as famílias se sentissem bem comigo. À semelhança de todos os outros obstáculos, também este foi ultrapassado com o tempo.

Como principal **ponto forte**, destaco a aceitação pela maioria das famílias, o que também foi uma enorme ajuda na minha adaptação. Apesar de ter sentido dificuldade em adaptar-me e em iniciar as minhas intervenções, considero que, no final, o resultado foi muito positivo, na medida em que consegui ultrapassar estes obstáculos e consegui criar uma relação com as famílias que, pelo curto espaço de tempo, não permitiu avançar mais.

Como **aspetos a melhorar** destaco a capacidade de adaptação às situações menos boas ou menos confortáveis. Ao longo de toda a nossa vida, pessoal e profissional, vamos enfrentar situações melhores e piores, muitas delas que não vamos conseguir resolver, pois são situações que nos ultrapassam, sendo por isso fundamental que exista uma

capacidade de adaptação que nos permita continuar em frente, contornando os obstáculos e as dificuldades que forem surgindo, por vezes quando menos esperamos.

2-Conceções das educadoras de infância cooperantes

Inquérito por questionário – Educadoras cooperantes

No âmbito da realização do meu projeto de investigação, realizei um inquérito por questionário às educadoras cooperantes, com a **intencionalidade** de compreender quais eram as suas conceções sobre esta temática da relação com as famílias, as estratégias utilizadas para promover a relação com as famílias, os principais constrangimentos e as estratégias utilizadas para ultrapassar os constrangimentos e dificuldades. (Ver apêndice IV)

O inquérito por questionário foi enviado pela primeira vez às educadoras cooperantes, por correio eletrónico, no final dos primeiros momentos de estágio. No entanto, no segundo ano, quando regresssei aos contextos, percebi que as educadoras não tinha recebido, voltando a enviar por esta altura. Ambas as educadoras responderam ao inquérito e reenviaram por correio eletrónico.

O inquérito tinha **quatro questões** relacionadas com a temática, sendo elas:

- Na sua opinião, qual é a importância da relação escola-família?
- Quais são as estratégias que utiliza para construir uma relação próxima com as famílias?
- Quais são os principais constrangimentos/dificuldades que podem existir na relação escola-família?
- Que estratégias utiliza para resolver/ultrapassar estas dificuldades?

Análise e interpretação das respostas das educadoras cooperantes

Ao longo deste ponto irei descrever, analisar e interpretar as respostas das educadoras cooperantes, referindo-me às educadoras como educadora A (creche) e educadora B (jardim de infância).

Para analisar e interpretar as respostas obtidas optei por construir um quadro que se encontra em apêndice (apêndice V), de forma a analisar, comparar e interpretar as conceções apresentadas, relativamente à temática do estudo.

No que diz respeito à **importância da relação escola-família** (primeira questão), tanto a educadora A como a educadora B referem que a existência desta relação é fundamental, pois “é na creche que a criança passa o período que constitui a base de toda a formação da sua personalidade e identidade.” (Educadora A) assim como “é através dessa relação que conhecemos os nossos meninos (as) e conseguimos perceber os seus interesses, experiências e potencialidades.” (Educadora B).

A educadora A acrescenta ainda que a existência de uma boa relação entre a escola e a família permite que a criança se desenvolva a vários níveis, num ambiente saudável e propício ao seu crescimento, como verificamos em “a simbiose entre família/instituição contribuirá para um desenvolvimento integral da criança, proporcionando um ambiente seguro e de conforto.” (Educadora A).

De acordo com o Manual Processos-Chave Creche da Segurança Social (2010)

“um dos aspetos mais importantes é o relacionamento e o respeito que os colaboradores mantêm e demonstram para com a famílias e sua criança, dado que as crianças ao sentir uma continuidade nos cuidados que lhe são prestados entre o ambiente de casa e o ambiente de Creche desenvolvem maiores sentimentos de segurança e de capacidade de confiar no outro.” (2010, p. 38).

Ao longo dos momentos de estágio em creche, pude constatar que, efetivamente, existe uma grande preocupação com as famílias e em estabelecer uma relação saudável com as mesmas. A educadora A procurava fazer sempre o acolhimento e a entrega de todas as crianças, ouvir as famílias, conversar, convidar para entrar e para participarem nas atividades, ou simplesmente para brincar. Era bastante visível a existência de uma relação de cumplicidade entre a educadora A e as famílias.

A educadora B defende que a importância desta relação tem duas vertentes, sendo que a primeira diz respeito à criança, afirmando que “os pais devem ser chamados ao Jardim de Infância para poderem participar e desta forma trabalhar em conjunto com o educador, contribuindo assim para um melhor entendimento da criança”. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “a relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são co educadores da mesma criança.” (2016, p. 28).

A segunda vertente diz respeito às famílias, ou seja, a existência de uma boa relação entre a escola e a família permite que esta última compreenda as finalidades da escola, como afirma: “mostrando aos pais que o Jardim de Infância não é apenas um local de guarda e de brincadeira, mas também um local onde se efetuam aprendizagens significativas e intencionais brincando.” (Educadora B). Apesar de concordar com esta ideia, considero-a muito redutora, pois na minha perspetiva a relação entre a escola e as famílias, que são os dois grandes pilares na educação das crianças, não se pode basear só nas famílias irem à escola participar em atividades, nem poderá ser só mostrar às famílias que na escola também se aprende, para além de brincar.

Apesar da educadora B referir, mais à frente, que poder-se-ão fazer aprendizagens significativas a brincar, um pouco antes refere que é importante mostrar às famílias que a escola não é só um local de guarda e de brincadeira, existindo, no meu ponto de vista, uma contradição, pois ao dizer às famílias que não é só um local de brincadeira, estará a fazer uma separação entre o brincar e o aprender. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) referem que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (2016, p. 10), ou seja, através das suas experiências, do brincar e das interações com o meio que a rodeia, a criança aprende e desenvolve-se no seu todo. É também mencionado que é de fulcral fazer uma distinção entre “a visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada e entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança (...)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Assim, penso que deverá ser importante explicar às famílias a importância do brincar e como isso poderá ser tão ou mais benéfico como os trabalhos que as crianças fazem sentados à mesa com lápis e canetas. No entanto, para ser possível inteirar as famílias da importância do brincar, é essencial que a própria educadora reconheça esta importância e que seja visível na sua prática.

Por outro lado e tendo em conta o que foi observado, considero que, apesar daquilo que foi referido pela educadora, esta relação era pouco valorizada, pois a maior parte do contacto com as famílias era feito pela assistente operacional, poucas eram as atividades feitas com as famílias e durante o período de estágio não observei qualquer presença das famílias na sala. Para reforçar esta minha perspetiva, considero importante relembrar que quando sugeri convidar famílias para irem à sala no Dia Internacional as Famílias, a

educadora recusou esta ideia. Apesar de a educadora ter uma justificação para não convidar as famílias para irem à sala durante o dia, considero que a principal razão para o não envolvimento das famílias poderá estar relacionada com o receio da exposição, ou seja, um receio de expor o seu trabalho, a sua sala e as suas práticas.

Relativamente às **estratégias utilizadas para a construção da relação escola-família**, existe, na minha perspetiva, uma grande diferença nas estratégias adotadas por cada uma das educadoras. A educadora A descreve suas estratégias como momentos, ou seja, a construção da relação entre a escola e as famílias é feita através de diferentes fases que, com o passar do tempo, vão aproximando cada vez as duas partes.

A primeira fase, segundo a educadora A, começa antes da criança entrar na escola, ou seja, esta fase começa “com a entrevista para o preenchimento da ficha de diagnóstico.” (Educadora A). É durante este momento que a educadora conhece as famílias, as suas expectativas e onde se partilham histórias de vida. Neste momento a educadora procura mostrar todo o interesse em conhecer a criança e “perceber os valores e as intencionalidades da família.” (Educadora A).

A segunda fase diz respeito ao primeiro dia em que a criança vai à escola, ou seja, “o dia em que a família chega com o seu bebé e os seus pertences.” (Educadora A). A educadora defende que este momento é fundamental, pois é quando a família entra na sala, conhece o espaço e tem oportunidade de arrumar os pertences do bebé na sua gaveta individual, “para que garanta que tudo se encontra correto e de forma organizada.” (Educadora A). No meu ponto de vista, esta estratégia revela muito respeito pelas famílias e pelo momento de ansiedade que as famílias estão a passar, pois é a primeira vez que vão deixar o seu bebé na escola com pessoas que não conhecem. Quando refleti com a educadora sobre esta estratégia, consegui perceber que a intenção é que as famílias sintam que a sala também é um espaço seu e que ao arrumarem os pertences do seu bebé como fazem em casa, sintam que fica tudo bem organizado e que tiveram algum controlo e participação neste momento, ou seja, foram as famílias que prepararam o local onde os seus bebés irão estar durante a maior parte do dia.

De acordo com o Manual de Processos Chave Creche da Segurança Social (2010) “os membros das famílias são bem-vindos no estabelecimento (...)”. É ainda referido que as equipas pedagógicas deverão procurar conhecer bem cada criança e respetiva família, uma vez que “tal promove o estabelecer de laços de segurança e confiança, aspetos

promotores de uma melhor adaptação e de um desenvolvimento psicossocial global mais adequado e adaptado das crianças.” (2010, p. 38).

A terceira fase diz respeito ao envolvimento das famílias em trabalhos que são desenvolvidos na sala, reuniões, datas comemorativas, participação na elaboração do projeto pedagógico, avaliação da criança e, sobretudo, “na conversa diária que se mantém com as famílias quando, de manhã, nos entregam os seus filhos nos braços ou ao final da tarde, quando partilhamos o dia da criança na creche.” (Educadora A). Esta última fase é, provavelmente, a fase mais visível de todo o processo, no entanto, esta só poderá ter sucesso depois da passagem por todas as outras, onde ambas as partes se conhecem, conhecem os limites, as expectativas e os valores de cada uma. Este trabalho de conhecimento é essencial para a construção das bases da relação e, mais tarde, para um relação saudável, baseada no respeito e na comunicação.

Na minha perspectiva, tanto a forma como a educadora define as suas estratégias e como as coloca na prática revela um enorme cuidado e respeito por este momento, existindo um reconhecimento da natureza delicada que é construir uma relação com as famílias. A educadora A compreende que esta separação poderá ser bastante difícil também para as famílias e, sobretudo, reconhece que, como em todas as relações, é necessário passar por várias fases até que se consiga obter resultados visíveis. A educadora também compreende que quanto maior for a ansiedade do bebé, maior será a ansiedade das famílias no momento de deixá-lo. Assim, procura receber e reconfortar as crianças de forma calma e calorosa, reconhecendo que “o bebé perde os seus pontos de referência e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento.” (Portugal, 1998, p. 183).

No meu ponto de vista, a construção de uma relação com as famílias é um processo longo e invisível durante os primeiros tempos, com momentos altos e baixos, sendo necessária muita compreensão, respeito e comunicação entre ambas as partes, pois tal como afirmam Oliveira-Formosinho & Araújo (2018) “estabelecer relações é um processo lento e que requer disponibilidade de parte a parte para (re)conhecer o outro.” (2018, p. 122).

A educadora B enumera as suas estratégias por pontos fazendo uma separação entre momentos formais e informais. Dentro dos momentos formais faz referência às

“reuniões trimestrais de informação e discussão de problemas educativos” e ao “tempo de atendimento semanal por iniciativa dos pais ou do educador.” (Educadora B).

Relativamente aos momentos informais, a educadora B faz referência às conversas informais nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, à participação em datas comemorativas, à participação das famílias em trabalhos feitos consoante as temáticas que estão a ser desenvolvidas na sala e, por último, faz referência à “partilha de apetências e saberes dos pais e parceiros sociais, enquanto contributos para uma participação ativa, nas experiências de aprendizagem das crianças, em encontros informais.” (Educadora B).

Ao longo dos momentos de estágio em contexto de jardim-de-infância, pude observar que, em determinadas datas, a educadora enviava pequenos trabalhos para as famílias fazerem com as crianças em casa. Não foi possível observar, durante o período de estágio, outra forma de participação e interação com as famílias, com exceção do primeiro momento de estágio em jardim-de-infância, em que houve uma reunião de pais.

Relativamente aos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, tal como referido anteriormente, estes eram, maioritariamente, feitos pela assistente operacional, mesmo quando a educadora já estava na sala.

No que diz respeito aos **principais constrangimentos/dificuldades que podem existir na relação escola-família** e quais as **estratégias utilizadas para ultrapassar** os obstáculos, ambas as educadoras apresentam constrangimentos ao nível da presença e do interesse das famílias. A educadora A refere que o maior constrangimento poderá ser quando “a família é mais reservada e por este motivo tem mais dificuldade em partilhar”, ou seja, famílias que não sintam tão confortáveis em partilhar questões de natureza pessoal, da vida familiar e, por vezes, aspetos relacionados com o seu bebé. Por outro lado, poderão ser famílias com mais receio de deixar o seu bebé com pessoas novas, pessoas que não conhecem e, por essa razão, têm menos confiança e uma maior ansiedade no momento da separação.

Para ultrapassar esta situação, a educadora defende que é da sua responsabilidade “quebrar o gelo inicial e respeitando as características da família em causa, aos poucos, tentar uma aproximação e estabelecer a tal relação de confiança.” (Educadora A). Na minha perspetiva, considero que para contornar este obstáculo é necessário, primeiramente, conseguirmo-nos colocar no lugar das famílias e tentar pensar como seria se fôssemos nós a estar naquela posição. Por outro lado, é necessário que exista bastante

compreensão por este momento e vontade de ajudar a ultrapassar esta fase inicial, caso contrário dificilmente será possível contruir uma boa relação.

Esta aproximação poder-se-á basear em momentos de conversa, partilha de episódios, troca de informações, entre outros, sendo que “responder às interrogações e dúvidas dos pais, a clarificação de hábitos, necessidades de saúde e preferências demonstradas em casa pela criança são estratégias valorizadas, no sentido de os pais começarem a construir perceções e expectativas positivas acerca do ambiente educativo.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 20).

A educadora A refere ainda um outro possível constrangimento, sendo ele o pouco interesse demonstrado pela vida da criança na escola, defendendo que nesta situação “o educador deve envolver o mais possível a família, partilhando factos e valorizando sempre a criança.” Este envolvimento poderá passar pelo pedido de opiniões e sugestões sobre determinado assunto.

A educadora B apenas faz referência à ausência das famílias e às preocupações que apresentam, ou seja “por vezes, aquilo que preocupa os pais são situações demasiado pequenas no conteúdo e não dão importância a questões fundamentais de educação.” (Educadora B). No fundo, penso que a educadora B considera que as famílias revelam preocupação, no entanto, esta preocupação diz respeito a aspetos que não são os mais relevantes para o desenvolvimento da criança. Seguidamente a educadora refere como exemplo a alimentação das crianças, ou seja as famílias preocupam-se mais com o tipo de alimentação, esquecendo as regras e a utilização dos talheres.

Como estratégias para ultrapassar estes constrangimentos a educadora B refere que deverá existir “muita conversa principalmente em momentos informais, criando um clima de confiança e cumplicidade com as famílias, delineando estratégias que possam beneficiar as crianças e o ato educativo.” (Educadora B).

Fazendo uma análise mais profunda das conceções das educadoras e tendo como base as observações feitas durante os momentos de estágio, considero que, de certa forma, ambas as educadoras reconhecem a importância de construir uma boa relação com as famílias e os benefícios que poderá trazer, sobretudo, para a criança e para o seu desenvolvimento. No meu ponto de vista, apesar das conceções das educadoras terem este reconhecimento da importância da relação como ponto comum, considero que existem

algumas diferenças entre elas, nomeadamente, na forma como esta relação é encarada pelas educadoras e como é visível nas suas práticas.

Na minha perspetiva, a forma de olhar para a relação escola família e como esta é (ou não) visível nas práticas depende de uma série de fatores pessoais, como por exemplo, as experiências e vivências pessoais, a história de vida dos educadores, as crenças, as conceções, os princípios e valores pessoais. Por outro lado, considero que também depende muito da formação e da experiência profissional que o educador possui.

No caso da educadora A é visível, nas respostas dadas no inquérito, a existência de uma preocupação bastante elevada com a construção da relação, com as famílias, com o bem estar destas e das suas crianças e com o trabalho conjunto, entre escola e a família, em prol das crianças. Esta preocupação é também visível na forma como a educadora organiza a sua intervenção com as famílias, as estratégias que utiliza, desde que se conhecem, passando pela fase da adaptação e até na abertura que a educadora tem para que as famílias entrem na sala e organizem os pertences dos seus bebés. Esta perspetiva vai ao encontro da ideia defendida por Oliveira-Formosinho & Araújo (2018) que afirmam que os primeiros momentos são cruciais para a construção de uma relação, mencionando que “os primeiros tempos de contacto entre uma família e a creche são momentos determinantes para o conhecimento mútuo (...)”. (2018, p. 122).

Para além deste aspeto, a educadora reconhece ainda que é da sua responsabilidade encontrar estratégias para ultrapassar os possíveis constrangimentos, tendo como princípio que as características das famílias deverão ser sempre respeitadas. Nos momentos de estágio em creche consegui observar que as conceções apresentadas no inquérito pela educadora A, estão em consonância com a sua prática e tudo o que é defendido pela educadora era colocado na prática, com a flexibilidade e a adaptação necessárias a cada família.

No caso da educadora B, são apresentadas conceções que revelam a valorização da relação com as famílias, no entanto, na minha perspetiva, as estratégias que a educadora menciona no inquérito são as mais usuais e utilizadas no dia-a-dia, independentemente de existir ou não uma boa relação. Ou seja, a educadora faz referência às reuniões de pais, ao horário de atendimento semanal e aos momentos de acolhimento, sendo que estes são aqueles momentos que acontecem sempre. No entanto, não faz referência a outras estratégias para construir uma relação e contornar os obstáculos

existentes. No fundo, sinto que aquilo que é feito é apenas o formal, aquilo que é protocolo, o que existe em todos os jardins-de-infância, não existindo uma linha de pensamento e estratégias de intervenção diferenciadora da educadora B.

Seguidamente a educadora B faz referência à presença das famílias na sala, a partilha de saberes com as crianças e aos trabalhos feitos em casa consoante a temática trabalhada. Durante os momentos de estágio em jardim-de-infância a única estratégia observada foram os trabalhos que a educadora enviava para as famílias fazerem em casa com as crianças. Em nenhum momento observei as famílias na sala, a partilhar ou a participar no que quer que fosse, aliás, volto a referir que quando sugeri convidar famílias para irem à sala no Dia Internacional das Famílias, esta ideia foi recusada.

Na minha perspetiva, penso que apesar dos trabalhos que a educadora envia para casa, existe uma separação entre a escola e as famílias, pois no fundo, o que é feito com as famílias é apenas entre famílias e crianças e não entre a equipa pedagógica da sala e as famílias. Tal como já tinha referido anteriormente, considero que o motivo que leva a esta separação e este afastamento entre a educadora e as famílias poderá ser o receio da exposição, de partilhar a sala, de partilhar a sua prática, receio de que as famílias questionem o seu trabalho e, por esta razão, a educadora acaba por se resguardar e fazer com as famílias aquilo que é estritamente necessário, pois quanto menos as famílias observarem e participarem menor poderão ser, à partida, as questões colocadas, as sugestões e as críticas feitas.

Segundo Guzman (2012)

“a participação das famílias na escola exige que nos perguntemos que imagem temos de nós próprios como educadores, que imagem temos da escola, das crianças e, claro, das família. Responder a estas questões nem sempre nos dá uma imagem perfeita do nosso modo de fazer e de pensar. Parar para pensar como fazemos o nosso trabalho é um exercício excelente, mas bastante complicado!” (2012, p.18).

3-Conceções das famílias – Envolvimento das famílias na sala

Inquérito por questionário - Famílias

No segundo momento de estágio em jardim-de-infância, realizei um inquérito às famílias com o intuito de compreender as perspetivas e expectativas das famílias, relativamente ao seu envolvimento na sala. Esta ideia surgiu através de uma conversa com a educadora cooperante, que sugeriu fazê-lo.

Esta ideia também surgiu, por um lado porque estávamos o início do ano letivo, por ser um grupo novo e por considerar que seria uma boa forma de iniciar a construção desta relação, percebendo o que pensavam as famílias, se estariam disponíveis para participar e de que maneira. Por outro lado, mesmo que não viessem a ser realizadas por mim, as informações dadas no inquérito serviriam para pensar futuras intervenções.

No fundo, pareceu-me que seria uma boa estratégia, no sentido de encontrar formas para envolver as famílias ao longo do ano letivo, partindo das suas expectativas e interesses. No entanto, neste ano senti que a educadora estava menos disponível para me ajudar com o meu projeto, pois quando dei algumas sugestões, a resposta que obtive foi um pouco encorajadora: “quando falei com a educadora sobre o meu projeto a educadora respondeu que este ano poderia fazer o que quisesse, desde que não desse muito trabalho.” (Nota de campo 9/10/2017).

Optei por fazer um inquérito por questionário, pois considerei que seria a forma mais confortável para as famílias, uma vez que o inquérito seria anónimo e facultativo, ou seja, não existia a obrigação de resposta. Por outro lado, com o inquérito por questionário conseguiria obter respostas mais rapidamente do que se recorresse, por exemplo, a entrevistas individuais.

Assim, elaborei um inquérito por questionário, com uma breve introdução, onde fiz uma apresentação pessoal e sobre o projeto que estava a desenvolver e duas questões, que foi enviado às famílias através do caderno de recados das crianças. (Ver apêndice VI)

Uma vez que este estágio teve a duração de apenas duas semanas e que os inquéritos foram enviados às famílias na última semana, combinei com a educadora que na semana seguinte, após o término do estágio, voltaria ao contexto para recolher as respostas das famílias.

Para a realização deste inquérito defini as seguintes **intencionalidades**:

- Perceber a opinião das famílias em relação ao seu envolvimento na sala.
- Perceber de que forma gostariam de participar – Recolha de sugestões.
- Aproximar as famílias da escola – Promover o envolvimento das famílias na sala.

As **questões colocadas às famílias** foram as seguintes:

- “Qual é a vossa opinião sobre o envolvimento das famílias na sala?”
- “De que forma gostariam de participar no trabalho que é desenvolvido na sala com as crianças?”

Análise e interpretação das respostas aos inquéritos por questionário

Neste ponto farei uma análise e interpretação das respostas que as famílias das crianças deram em cada uma das questões colocadas. Para fazer a análise optei por construir um quadro de análise, semelhante ao que construí para as conceções das educadoras. (Ver apêndice VII).

Primeiramente destaco que foram enviados vinte e um inquéritos por questionário, sendo que obtive resposta de **quinze famílias**, o que considero ser um número de respostas bastante positivo.

A primeira questão: “**Qual é a vossa opinião sobre o envolvimento das famílias na sala?**” tinha como objetivo principal perceber quais eram as perspetivas das famílias em relação ao envolvimento, o que significava envolvimento e qual era a sua abertura para um possível envolvimento na sala.

Após uma leitura atenta e cuidada das respostas obtidas consegui concluir que, todas as famílias respondentes consideram que o seu envolvimento é um fator importante para as elas mas, sobretudo, para as crianças e para o seu desenvolvimento.

No entanto, as perspetivas relativamente ao envolvimento são distintas, quer ao nível do tipo de envolvimento, ou seja, a forma como as famílias se envolvem na sala, quer ao nível da frequência.

Relativamente a esta questão há uma família (Família A) que destaca a importância da **presença das famílias em datas festivas**, como o Natal ou a Páscoa, referindo que “era importante festejar com as crianças na escola, para que se sentissem

mais seguras de si e mais à vontade (...). As crianças ficariam mais felizes estando todos nós em família”. (Família A).

No meu ponto de vista, esta resposta poderá revelar que, por um lado, esta família considera os convívios a forma mais importante de envolvimento, provavelmente por valorizar o facto de estarem todos juntos e de tentar transportar um pouco da cultura familiar para a escola. Ou seja, talvez esta família valorize bastante os momentos em família, onde todos estão reunidos e passam tempo de qualidade em conjunto, sobretudo nas datas festivas, extremamente associadas aos momentos em família.

Esta perspetiva vai ao encontro da ideia defendida por John Dewey (1897, citado por Hohmann & Weikart, 2011) que refere:

“a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer, gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.” (2011, p. 99).

Por outro lado, a valorização, em primeiro lugar, das festas e destes momentos também poderá revelar que, para esta família, o envolvimento das famílias na escola deverá apenas ser feito em alguns momentos específicos e que deverá apenas ser isso, ou seja, o envolvimento das famílias é importante mas apenas para comemorar determinadas datas.

Outra forma de envolvimento mencionada pelas famílias é o envolvimento através de um **acompanhamento da vida da criança na escola**, isto é, estar a par do que se passa na escola, do que é feito, aquilo que aprendem, como brincam, ou seja, “acompanhar o desenvolvimento deles.” (Família L). Foram várias as famílias que identificaram esta preocupação com o acompanhamento das crianças, referindo a intenção de poder apoiá-las da melhor forma, como é possível verificar em “gosto de saber o que o meu filho faz na sala e de poder ajudar no seu processo de desenvolvimento.” (Família D) ou em “as famílias devem estar envolvidas nas questões importantes para o desenvolvimento social e comportamental dos seus educandos.” (Família M).

Esta perspetiva de envolvimento, no meu ponto de vista, é importante e fundamental para as crianças em muitos sentidos, nomeadamente, o sentimento de que as

famílias preocupam-se com a sua vida, com o que fazem na escola, com os seus gostos, com o que aprendem todos os dias. Esta perspetiva é também defendida por Spodek & Saracho (1998) que afirma que “os pais precisam e querem saber sobre os seus filhos desde a perspectiva da escola (...)” (1998, p. 174). Por outro lado, esta perspetiva não se revê em nenhum dos conceitos apresentados no capítulo I, pois as famílias apenas são informadas do que se passa na escola, não existindo uma participação direta, ou seja, as famílias e a escola não tomam decisões conjuntamente. Esta minha reflexão é, de certa forma, partilhada por Guzman (2012) que refere que esta forma de participação, bem como a participação em festas e eventos organizados exclusivamente pelas escolas “não se trata de participação real, já que não há uma tomada de decisões conjunta.” (2012, p. 18).

Uma outra forma de envolvimento bastante evidenciada por várias famílias é o envolvimento através das **interações entre famílias e crianças**, ou seja, a realização de atividades e de momentos em que famílias e crianças participem em conjunto, como verificamos em “eu queria fazer algo com o meu filho na sala.” (Família B) ou ainda em “(...) havendo uma maior dinâmica entre ambos em sala de aula.” (Família C).

Estas respostas e a valorização dos momentos entre famílias e crianças poderão revelar que, por um lado, estes momentos e interações são uma rotina das famílias, ou seja, é habitual que em casa existam momentos destes. Por outro lado, poderão revelar uma necessidade sentida pelas famílias em poder fazer algo com as crianças que, por diversos motivos, não conseguem noutras situações. Por exemplo, poderão sentir que, por falta de tempo, não conseguem passar tempo de qualidade com as crianças, acabando por desejar fazê-lo no local onde estas passam a maior parte do tempo.

Atualmente, por questões profissionais, as crianças passam muito tempo na escola e pouco tempo com as famílias e, por essa razão, o tempo de qualidade é reduzido. Talvez exista muita vontade, da parte das famílias, em saber como é que as crianças passam o dia, o que fazem, o que aprendem no local onde estão tantas horas e onde crescem e se desenvolvem muito rapidamente, por vezes, tão longe do olhar das famílias.

Apesar de ser uma situação focada apenas na segunda questão colocada, considero pertinente referir nesta parte, em virtude do que foi abordado antes, a situação da **falta de tempo e das ocupações profissionais**, mencionada por dois respondentes ao inquérito. Tal como referido anteriormente, existem famílias cuja situação profissional não permite

que tenham o envolvimento que gostariam de ter, como verificamos em “infelizmente as vidas profissionais não deixam muito tempo livre.” (Família K). No entanto, esta família reforça que, apesar da falta de tempo, devem fazer um esforço para estarem presentes e acompanharem os filhos.

A mesma família faz referência às consequências inerentes à ausência das famílias na escola, dando como exemplo as situações em que as crianças observam os outros meninos com as suas famílias, quando a sua família não está presente. Esta foi a situação vivenciada durante a minha intervenção do Dia Internacional da Família. Assim, esta família refere que “os pais que não podem acompanhar esses momentos, por motivos profissionais, é uma frustração enorme para a criança.” (Família H).

Esta última resposta faz-me recuar um pouco à intervenção realizada no primeiro momento em jardim-de-infância, quando na dinamização do Dia Internacional da Família, uma das crianças não tinha a família presente, tendo ficado bastante triste e perturbada. Esta situação é um pouco ambígua porque, se por um lado, o envolvimento e a participação das famílias é importante, por outro podemos deparar-nos com situações em que as famílias não queiram ou não possam estar assim tão presentes. Nós, adultos, conseguimos, ou tentamos compreender estas questões profissionais e da falta de tempo. No entanto, as crianças, sobretudo as mais pequenas, não conseguem podendo sentir tristeza pois as suas famílias não estão presentes naquele momento, tal como as famílias dos outros meninos.

Contudo, se existir um bom trabalho em equipa e uma boa parceria entre a escola e as famílias, a participação e o envolvimento destas “pode ir além da sala de aula, e a aprendizagem na escola e em casa podem se complementar mutuamente” (Spodek & Saracho, 1998, p. 167) sem que a ausência física das famílias, em determinados momentos, impeça a construção de uma boa relação.

Em contrapartida, algumas famílias (Famílias H e M) reconhecem a importância do **envolvimento das famílias mas até certo ponto**, ou seja, é importante que as famílias participem e estejam presentes mas esta participação não deverá ser excessiva nem deverá interferir com as práticas da educadora e com a vida na sala. Algumas famílias referem ainda que a presença excessiva das famílias poderá não ser benéfico e até confuso para as crianças, como verificamos em “esta presença pode dificultar a evolução social das crianças”. (Família M) ou em “é necessário esse desvinculo pois é importante eles

perceberem que aquilo é o espaço deles, sem a proteção dos pais. Só assim eles crescem”. (Família H).

Esta resposta leva-me a refletir sobre a questão da proteção dos pais ou da falta dela. É evidente que na escola, na maior parte do tempo, as famílias não estão presentes e não existe esta proteção ativa dos pais, no entanto, na minha perspetiva, é fundamental que as famílias transmitam às crianças segurança, confiança e tranquilidade em relação à escola e que as façam sentir que, tanto a escola como as famílias estão, conjuntamente, empenhadas em apoiá-las. Uma das famílias frisou também que deverá existir uma separação de papéis e uma figura de referência, consoante o local onde a criança se encontra, ou seja, “os meninos devem entender que em casa a referência são os pais e na escola a educadora”. (Família M).

Considero que estas últimas famílias focam um ponto muito importante que revela, na minha perspetiva, a existência de um equilíbrio e de respeito por ambas as partes, ou seja, escola e família. As famílias devem estar presentes mas tendo sempre em conta que, naquele espaço (escola) a educadora é a pessoa quem organiza o espaço, os materiais, as normas e as rotinas. Em contrapartida, em casa esta organização é da responsabilidade das famílias. No entanto, é importante que exista uma boa relação e comunicação entre ambas as partes, para que exista também aqui um equilíbrio entre a escola e a família, com vista ao desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças. Caso não exista este equilíbrio, poderá resultar numa discrepância muito acentuada nas formas de estar, de agir e de pensar que poderão ser confusas para a criança.

Ainda relativamente à questão do equilíbrio entre ambas as partes, surge o **trabalho conjunto entre escola e família**, sendo que esta perspetiva se enquadra num conceito de colaboração, cuja natureza, tal como definido no capítulo I por alguns autores, se baseia em tomada de decisões conjunta com vista a atingir objetivos comuns. Estas famílias referem que deve existir um trabalho em conjunto entre ambas as partes, como verificamos em “(...) as famílias e a escola formam uma equipa na educação das crianças.” (Família F) ou em “famílias e escola devem trabalhar em conjunto para uma melhor formação da criança.” (Família J).

No meu ponto de vista, considero que esta perspetiva de equilíbrio, respeito entre ambas as partes, de parceria e trabalho em equipa entre famílias e escola é bastante interessante, identificando-me bastante com ela. Só com o contributo de todos e com

relações baseadas no respeito, na confiança e na comunicação é possível obter bons resultados que sejam benéficos e saudáveis para adultos e crianças. Esta ideia é defendida por Post & Hohmann (2011) que referem que as parcerias entre a escola e as famílias “caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor.” (2011, p. 327). Esta perspectiva é igualmente defendida por uma família que afirma que “apenas se houver um bom trabalho entre a escola e a família é que as crianças terão um acompanhamento e desenvolvimento adequado.” (Família D).

A segunda questão colocada no inquérito, dizia respeito às formas de participação: **“De que forma gostariam de participar no trabalho que é desenvolvido na sala com as crianças?”** Com esta questão pretendia perceber, sobretudo, de que forma é que as famílias gostariam de participar, que sugestões gostariam de dar e, mais importante, se queriam participar. Analisando o quadro das respostas das famílias (Ver apêndice VI) relativamente a esta questão, é possível concluir que as sugestões apresentadas englobam diversas formas de participação.

Primeiramente destaco a participação nas **datas comemorativas e nas festas promovidas pela escola**, sendo esta a ideia mais sugerida pelas famílias, que inclui “troca de presentes em festas comemorativas” (Família C) e “trabalhos elaborados com os pais em datas especiais (...) como a decoração de desenhos do dia da mãe, do pai etc.” (Família M).

Analisando estas respostas e a frequência com que esta ideia é sugerida, reconheço que, muito provavelmente, esta é a forma mais comum das famílias estarem envolvidas na escola, ou seja, a forma que mais conhecem e estão habituadas. Penso que talvez seja por ser a mais simples de todas as formas possíveis, no sentido em que, é muito fácil ter as famílias presentes num dia específico e apenas num só dia. No entanto, é muito mais difícil, sendo esse o verdadeiro desafio, envolver as famílias o ano inteiro, partilhar o espaço, tê-las na sala a participar ativamente, envolvidas em todo o processo, a fazer sugestões e, muitas vezes, críticas.

No fundo, considero que ter as famílias verdadeiramente envolvidas e não só em determinadas datas, é também uma forma de exposição, uma forma de expor o nosso trabalho, de ser capaz de abrir a nossa sala, a nossa perspetiva, a nossa forma de ser, de

estar e de pensar e, muitas vezes, ser capaz de ouvir as críticas e crescer, pessoal e profissionalmente, com elas. Esta questão da exposição não é uma questão fácil de lidar e, por essa razão, acredito que a maior parte da resistência oferecida, relativamente ao envolvimento das famílias, poderá dever-se ao medo da exposição.

Outra ideia de participação bastante sugerida pelas famílias diz respeito à realização de **atividades com as crianças**, por exemplo, “trabalhos de pintura, plasticina, jogos.” (Família B) ou “através de trabalhos manuais para fazermos em conjunto em casa, de modo a termos conhecimento de temas abordados na escola.” (Família F). Esta última sugestão, das atividades feitas em casa, já era uma prática comum da educadora, sendo, no entanto, apenas realizada em datas comemorativas. Por exemplo, no Dia da Mãe era feito um trabalho com a mãe, em casa. Apesar de ser uma ideia engraçada e, de certa forma, manter as famílias a par do que é feito na escola, não promove o seu envolvimento direto nas atividades realizadas na sala, podendo ser encarado quase como um trabalho de casa e não como uma ação com vista ao envolvimento das famílias.

Uma outra sugestão feita por duas famílias diz respeito à **ida das famílias à sala para desenvolver atividades** da sua autoria, por exemplo, “falarem dos empregos” (Família G) ou ainda “ir à escola contar a história favorita do seu filho.” (Família K). Esta foi uma das minhas ideias iniciais para a dinamização do Dia Internacional da Família, no entanto, não foi possível levar familiares à escola antes do horário estipulado pela educadora.

Seguidamente, apesar de não ser uma sugestão, gostaria de destacar uma questão mencionada no inquérito por uma família, sendo ela a existência da **vontade de participar** e de querer estar envolvido mas, ao mesmo tempo, **não saber como** o podem fazer, como verificamos em “eu gostaria de conhecer melhor o comportamento do meu filho dentro da sala mas não sei qual seria a melhor forma de o fazer.” (Família M).

Esta questão faz-me refletir sobre o papel do educador de infância na construção da relação com as famílias. Neste sentido, considero que o educador possui um papel de extrema importância, pois deverá, primeiramente, mostrar abertura para o envolvimento das famílias na sua sala e depois, deverá transmitir-lhes segurança e confiança, da mesma forma que deverá ajudá-las a compreender melhor o que pretende com o seu envolvimento, quais as suas intencionalidades, os seus benefícios e como é que o podem fazer na prática. Acima de tudo, o educador deverá ser o primeiro a valorizar o

envolvimento das famílias e ter sempre em conta que “embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam.” (Post & Hohmann, 2011, p. 329).

Por último, gostaria ainda de destacar a resposta de uma família que todos os educadores (famílias e educadores de infância) deveriam ter sempre em consideração, sendo ela “penso que por vezes os filhos, por mínimo que seja, apenas verem que os pais estão presentes já é uma mais-valia, visto que têm como exemplo aqueles que os educam. (...) No meu ponto de vista somos os seus heróis.” (Família E).

Balanco das conceções das famílias – Envolvimento na sala

Fazendo um balanço das respostas obtidas e das conceções apresentadas pelas famílias, é possível concluir que, adequadamente, todas as famílias que responderam ao inquérito reconhecem que o seu envolvimento é muito importante para o desenvolvimento das crianças e todas mostram vontade de participar e de estar presente. Apesar desta vontade, para as famílias inquiridas, não existe uma só forma de envolvimento, apresentando diversas formas, que passam pela participação em momentos específicos, pelo simples acompanhamento e até pela presença das famílias na sala.

As famílias inquiridas focam dois aspetos que considero relevantes, sendo que o primeiro diz respeito ao equilíbrio e respeito entre a escola e a família e o segundo diz respeito à falta de tempo e às questões profissionais que, muitas vezes, impedem o envolvimento desejado.

A questão do trabalho conjunto, da formação de uma equipa entre a escola e a família é focada apenas por duas famílias, o que na minha perspetiva, leva-me a crer que seria importante, em primeiro lugar, explorar a ideia do trabalho em conjunto e dos benefícios que poderá ter para a escola, famílias e, sobretudo para as crianças.

Por outro lado, considero que o facto de serem apresentadas diversas formas de envolvimento, pois cada família tem a sua perspetiva, consoante os seus hábitos e a sua cultura familiar, poderá ser uma mais-valia, no sentido em que poderá tornar as intervenções futuras mais ricas e completas. No meu ponto de vista, todas as perspetivas de envolvimento apresentadas poderão ser válidas, desde que sejam utilizadas de forma equilibrada. Assim, considero que o educador de infância deverá ser flexível para compreender e aceitar as diferentes perspetivas, utilizando-as para enriquecer o seu

trabalho, enquanto, em simultâneo, poderá partilhar e trabalhar com as famílias novas perspetivas promovendo o envolvimento e o trabalho conjunto.

Para fazer um balanço da aplicação dos inquéritos por questionário às famílias, farei uma divisão em principais dificuldades e pontos fortes.

Como **principais dificuldades** ou aspetos negativos, destaco o facto de não conseguir dar continuidade à ideia inicial e ao objetivo dos inquéritos, ou seja, como referi o objetivo seria utilizar os inquéritos como uma ferramenta para realizar intervenções futuras. No entanto, pela curta duração do estágio, não foi possível fazê-lo. Apesar de ter consciência desta condicionante, optei por seguir em frente, por um lado, por considerar que ao querer saber o que pensam as famílias, estaria a mostrar-lhes que o que pensam e as suas opiniões são importantes para mim e para o meu trabalho o que, na minha perspetiva, poderá ser uma boa forma de começar a construir os primeiros alicerces da nossa relação. Por outro lado, optei por seguir em frente, com a intenção de deixar as ideias e sugestões feitas no inquérito para a educadora que poderia utilizar ao longo do ano letivo, para promover o envolvimento das famílias na sua sala.

No entanto, receio que as minhas expetativas tenham sido muito elevadas, uma vez que a educadora não mostrou interesse em ler as respostas das famílias. Tal como já referi, quando enviei os inquéritos às famílias, combinei com a educadora ir buscá-los uns dias mais tarde, já com a intenção de permitir à educadora recolhê-los e ler as respostas. No entanto, quando me dirigi novamente à instituição e questionei a educadora se tinha lido e o que tinha achado, a resposta que obtive foi que apenas tinha lido alguns por alto. Tendo em conta que trouxe os inquéritos para poder continuar o meu relatório e tudo aquilo que observei durante os dois momentos de estágio, tenho algumas dúvidas que tenha existido uma continuidade neste sentido.

Uma outra dificuldade sentida diz respeito ao facto de, à semelhança do ano letivo anterior, não ter sido apresentada às famílias e, por essa razão, quando enviei os inquéritos às famílias com a minha apresentação pessoal e do tema do meu projeto houve alguma surpresa da parte das famílias. Algumas, com quem ainda não me tinha cruzado e não me tinha apresentado, não sabiam que eu estava ali na qualidade de estagiária.

Como **pontos fortes** destaco, em primeiro lugar, a adesão das famílias que foi bastante positiva, tendo em conta que mais de metade das famílias respondeu ao inquérito

o que, na minha perspectiva poderá revelar interesse em estar envolvido e participar na vida pré-escolar das crianças.

Outro ponto forte que gostaria de destacar diz respeito à possibilidade de intervenções futuras com base nas respostas obtidas nos inquéritos. Apesar de não ter sido o caso, considero que as respostas obtidas permitiam elaborar e realizar intervenções mais ricas e completas, com base nas perspetivas das famílias o que, no meu ponto de vista, seria um excelente ponto de partida, pois poderia ir ao encontro das ideias das famílias, mostrando interesse e respeito pelas mesmas. Por último, destaco o apoio da equipa pedagógica no envio e na recolha dos inquéritos feitos às famílias, pois, independentemente do que é ou não feito pela equipa, sem o seu consentimento nunca poderia colocar em prática qualquer intervenção feita, no âmbito do meu estudo.

Capítulo V: Considerações finais

Neste capítulo apresento algumas considerações finais relativamente ao meu projeto, nomeadamente aspetos relacionados com a própria elaboração do projeto, conclusões a que cheguei, aprendizagens significativas, principais dificuldades e estratégias que utilizei para ultrapassá-las e, sobretudo, como é que este projeto me fez crescer pessoal e profissionalmente.

Primeiramente, considero relevante relembrar a situação problema que deu origem a este estudo, tendo sido, o fraco envolvimento das famílias observado no primeiro contexto de estágio, sendo que, posteriormente, este aspeto acabou por ser observado em todos os contextos de estágio.

Assim, e para conduzir esta investigação, elaborei a minha pergunta de investigação-ação sendo ela: **“Que estratégias implementar para promover o envolvimento das famílias na sala de creche e de jardim-de-infância?”**.

Com este estudo, pretendi investigar e compreender de que forma é que os educadores de infância podem promover o envolvimento das famílias nas salas com todas as suas potencialidades e benefícios para adultos (educadores e famílias) e, sobretudo, para crianças. Assim, para o desenvolvimento do meu estudo procurei perceber de que forma é que o envolvimento das famílias era promovido nas salas de creche e de jardim-de-infância onde realizei os meus estágios, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Para a elaboração deste estudo tive em conta aspetos importantes, nomeadamente, as observações feitas em ambos os contextos de estágio, as reflexões feitas com as educadoras cooperantes, as suas conceções relativamente ao envolvimento das famílias, e a análise de documentos oficiais, como os projetos educativos das instituições e os projetos de sala. Para fundamentar o meu estudo recorri a alguns autores que defendem a importância e os benefícios do envolvimento das famílias na escola e que nos ajudam a compreender de que forma o podemos promover.

Ao longo da elaboração desta investigação consegui compreender, sobretudo a natureza delicada que caracteriza a relação entre a instituição educativa e a família, que nem sempre é fácil. Uma das maiores aprendizagens foi conseguir compreender que esta relação não é fácil para nenhuma das partes, sendo que a família enfrenta, por um lado, o facto de ter de deixar as suas crianças com pessoas que não conhece e, por outro, enfrenta o facto de ter de “partilhar” a educação das suas crianças com um estranho, expondo,

muitas vezes, as suas fragilidades familiares, os defeitos, as dificuldades e as falhas, com receio de que lhes apontem o dedo e coloquem em causa as suas capacidades parentais.

Em contrapartida esta relação também não é fácil para o educador de infância que tem de assumir um papel extremamente flexível e compreensível, lidando com várias famílias diferentes, com diferentes perspetivas, crenças, princípios e valores, sem se esquecer de ser fiel aos seus próprios valores. Esta situação poderá ser muito difícil de gerir. Por outro lado, ao envolver as famílias na sua sala, o educador de infância está também a expor o seu trabalho e a sua prática, correndo o mesmo risco de ser julgado e criticado.

O início desta relação deverá assim, partir do educador de infância que, através de um conjunto de estratégias, deverá proporcionar momentos que permitam aproximar as famílias da instituição. Estas estratégias devem ter como base o respeito e a comunicação, reconhecendo que ambas as partes (escola e família) são essenciais para o desenvolvimento e crescimento das crianças. Assim, o educador deverá estar à vontade para “abrir” a porta da sua sala e partilhar com as famílias um pouco do seu trabalho, sempre com a perspetiva de fomentar o envolvimento e a criação de parcerias com as famílias.

Para que o educador de infância consiga dar este passo é, para além de vontade e interesse em envolver as famílias, é fundamental que saiba como fazê-lo. No primeiro contexto de estágio onde estive, era visível o interesse da educadora cooperante em trabalhar com as famílias, no entanto, após alguns momentos de reflexão, percebi que não acontecia por falta de estratégias e conhecimentos para o fazer. Por outro lado, no segundo contexto de estágio, fui percebendo que o envolvimento das famílias na sala não era uma prioridade e, depois de refletir com a educadora cooperante percebi que se poderia tratar de receio da exposição do seu trabalho.

No início, esta discrepância de um contexto de estágio para outro causou bastante incerteza e dúvidas relativamente à viabilidade do meu projeto, na medida em que tinha receio que não fosse um tema aceite pela educadora do segundo contexto de estágio. No entanto, consegui compreender que poderia ser um fator a meu favor e que tornaria o meu projeto muito mais rico, na medida em que teria duas realidades completamente diferentes e que esse aspeto obrigar-me-ia a enfrentar situações, a ultrapassar obstáculos e a refletir sobre as estratégias que mais se adequavam a cada caso.

Através das observações e intervenções feitas nos contextos de estágio, consegui compreender que os momentos de maior contacto e interação com as famílias são os momentos informais, nomeadamente, os momentos de acolhimento e de regresso às famílias. Assim, é fulcral que o educador de infância esteja presente nestes momentos transmitindo confiança e segurança às crianças e às suas famílias. No segundo contexto de estágio percebi que estes momentos eram, maioritariamente, feitos pela auxiliar de ação educativa o que me fez questionar se o pouco envolvimento das famílias não teria começado logo nestes momentos. Os recados e as informações eram transmitidas exclusivamente através dos cadernos de recados, não havendo uma comunicação direta com as famílias.

Assim, considero que a relação com as famílias deverá ser estabelecida logo nos primeiros dias e que estes momentos devem ser valorizados, pois são aqueles que mais permitem contacto com as famílias. É evidente que existem momentos formais, nomeadamente as reuniões de famílias, no entanto, estes momentos devem ser utilizados de uma forma equilibrada e não apenas para frisar os aspetos negativos das crianças.

Cabe ao educador de infância promover o envolvimento das famílias na sua sala, convidando-as a participar ativamente na planificação e desenvolvimento de projeto, dando-lhes espaço para poderem tomar pequenas decisões e sentirem-se importantes neste processo. As famílias sentirem que a sua opinião e participação é importante e que são respeitadas é o primeiro passo para que se estabeleça uma relação saudável entre a escola e a família. Para que isto aconteça é essencial que o educador seja capaz de respeitar a individualidade de cada família, compreendendo e respeitando os seus interesses, receios e expetativas.

Neste sentido entramos num outro campo que considero ser extremamente importante para a construção de uma relação saudável: o conhecimento e a gestão das expetativas. É fundamental que o educador conheça as expetativas que as famílias têm, da mesma maneira que as famílias devem conhecer as expetativas do educador.

A construção de relações sociais, sejam de que natureza forem, são sempre processos delicados que envolvem tempo, respeito, comunicação, compreensão e flexibilidade. No entanto, considero que se existir interesse, a relação entre a instituição educativa e as famílias trará benefícios enormes, sobretudo para os mais pequenos.

Mas fazer uma reflexão final implica também refletir sobre as dificuldades sentidas e obstáculos enfrentados. Implica por isso, voltar um pouco atrás e rever todo o processo desde a escolha do tema até ao término do meu estudo.

Tal como referido ao longo do relatório, a escolha do tema foi um processo complicado, pois na verdade eu não estava ciente da natureza deste projeto e daquilo que ele implicava. Esta incerteza relativamente ao tema e o receio de não conseguir observar nada que fosse significativo para a elaboração de um projeto desta envergadura, deixou-me verdadeiramente angustiada, durante vários dias. Na verdade, escolhi o meu tema e fiz as minhas primeiras observações, ainda sem saber muito bem o que estava a fazer e sem ter a certeza de que era o tema que queria investigar.

Foram vários os momentos em que pensei que nunca iria conseguir e que era demasiado para mim, chegando mesmo a duvidar das minhas capacidades, enquanto pessoa e, sobretudo, enquanto futura educadora. Esta angústia foi passando aos poucos, sobretudo quando comecei a perceber que não era a única a sentir estes receios e incertezas. Neste sentido, as aulas de Seminário de Investigação e de Projeto onde iniciei o desenvolvimento do meu projeto e onde foi possível refletir com as minhas colegas sobre estas questões, foram extremamente importantes, pois através destes momentos de reflexão, consegui compreender que estes receios são naturais e, sobretudo, consegui encontrar um apoio para poder ultrapassar os obstáculos que tinha pela frente.

Passada esta fase consegui entregar-me por completo ao meu projeto e iniciar esta grande aventura a que eu chamo de “montanha russa de emoções”. Atribuí, carinhosamente, este nome exatamente por ter sido um processo com muitos altos e baixos, com momentos de muita inspiração e vontade de escrever e outros em que não conseguia sequer pensar em tocar no computador.

O facto de ter encontrado diferentes perspetivas nos contextos de estágio também fez com que sentisse alguma dificuldade em compreender como poderia fazer intervenções significativas. As experiências vividas em ambos os contextos de estágio foram bastante diferentes, com perspetivas, conceções e relações completamente diferentes. Se num dos contextos senti e observei que, apesar de não existir uma grande relação entre a equipa pedagógica e as famílias, existia uma grande vontade de melhorar e uma grande abertura para o meu projeto, no outro contexto senti menos abertura e uma relação muito mais fechada com as famílias. Em ambos os contextos foi necessário ter

uma grande capacidade de adaptação e de contornar obstáculos, sempre com os meus objetivos bastante presentes.

Iniciei a escrita do meu projeto em janeiro de 2018, logo após o término da parte curricular do mestrado e, rapidamente, percebi que a tarefa que tinha pela frente não seria tão fácil como aquilo que eu estava à espera, tendo sido aqui que fiz a minha primeira paragem. Depois de vários momentos em que começava a escrever e acabava por apagar tudo, por achar que não era bom o suficiente, acabei por sentir que não ia conseguir e parei.

Um mês depois, em fevereiro, fui selecionada para trabalhar no infantário da TAP, no aeroporto de Lisboa, tendo dito logo que sim. Esta nova aventura deu-me outro ânimo e determinação para voltar a pegar no meu projeto e cumprir o meu objetivo de terminar o mestrado até ao verão. Mais uma vez, eu não estava ciente da árdua tarefa que tinha pela frente, no entanto, eu estava tão determinada que nada me fez parar, nem mesmo a rotina e os horários difíceis que tive de fazer. Nos tempos que se seguiram, os meus dias começavam às 4h30 da manhã, seguindo-se cerca de 1h30/2h de viagem de transportes públicos, 8h de trabalho com crianças, mais 1h30/2h de viagem de regresso a casa, banho, jantar e, depois o meu projeto, muitas vezes até à meia-noite. Esta rotina foi seguida durante cerca de três meses, até não ter conseguido aguentar mais.

Foi nesta altura que fiz a minha segunda paragem na escrita do meu projeto. Escolhi parar por questões de saúde, sobretudo mental. Foi nesta altura que fui obrigada a aceitar que não conseguia fazer tudo e que o facto de não conseguir não era errado. Esta fase foi muito difícil pois sentia que estava a desapontar todas as pessoas à minha volta, tendo sido extremamente difícil enfrentar este sentimento. Mais tarde percebi que o problema estava nas minhas expetativas e não nas expetativas dos outros. Eu é que tinha expetativas muito elevadas e estava a exigir de mim mais do que aquilo que era possível, para mim e para qualquer ser humano. Esta foi, sem dúvida, a fase mais crítica da elaboração do meu projeto, no entanto, foi também a que mais me fez crescer.

No entanto, porque acredito que o mundo dá muitas voltas e que todo o esforço e dedicação acaba sempre por ser recompensado, mesmo que não seja logo, consegui chegar ao fim e terminar esta etapa tão importante ainda mais certa de que quando queremos muito uma coisa e quando nos esforçamos, conseguimos alcançá-la.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que Formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação dos professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto Ser Mais: Educação para a sexualidade online*. Porto: Universidade do Porto.
- Fernandes, M. (2011). *O Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades*. Minho: Universidade do Minho.
- Guzman, M. (setembro-dezembro de 2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*, nº97, pp. 16-18.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Matos, M. (setembro/dezembro de 2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 97, pp. 47-50.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2006). *Colaboração e comunidades de aprendizagem*. Universidade de León.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto : Acime editor.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em GTI, *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Pinazza, M. A., & kishimoto, T. M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. C. (2015). *A Adaptação das Crianças em Contextos de Creche e Jardim de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Portugal, G. d. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à Educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

- Social, M. d. (2010). *Manual de Processos-Chave Creche - 2ª edição*. Instituto da Segurança Social.
- Sousa, O. (2014). *Promover o Envolvimento das Famílias no quotidiano de Jardim-de-Infância e de Creche*. Minho: Universidade do Minho.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

- Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de agosto – Perfil do Educador de Infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico
- Lei nº46/1986 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei nº5/1997 de 10 de fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar
- Portaria nº262/2011 de 31 de agosto – Normas e objetivos para a Creche

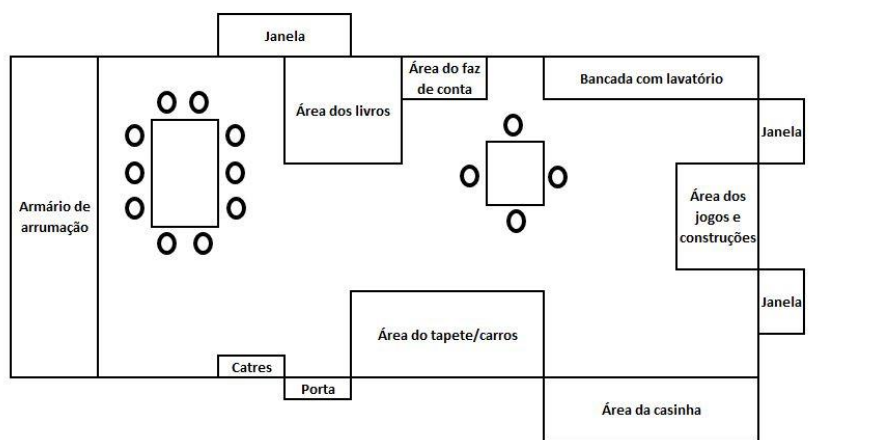
Documentos oficiais

- Projeto Educativo da Instituição A
- Projeto Educativo da Instituição B
- Projeto Pedagógico de Sala – Creche (2016/2017)
- Projeto Pedagógico de Sala – Creche (2017/2018)
- Projeto Curricular de Grupo – Jardim-de-infância (2016/2017)
- Projeto Curricular de Grupo – Jardim-de-infância (2017/2018)

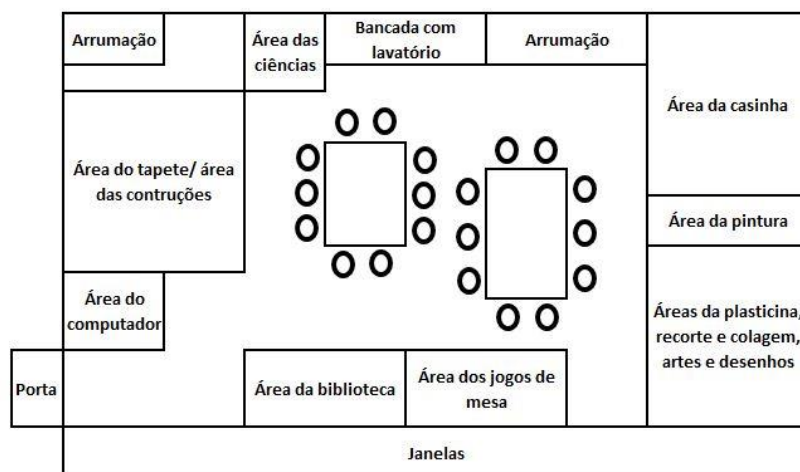
Apêndices

Apêndice I – Planta das salas

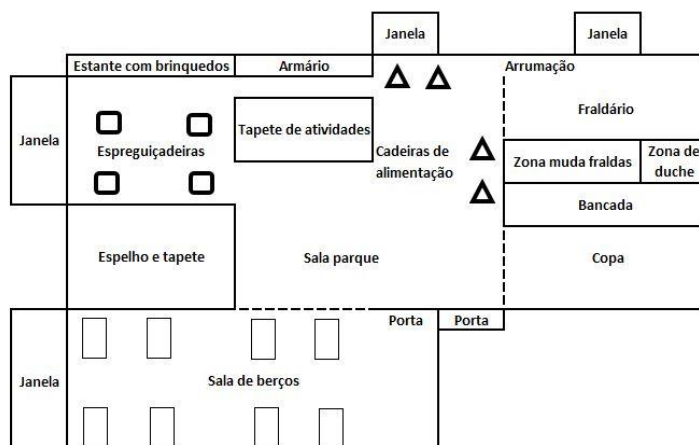
Sala de Creche



Sala de jardim de infância



Sala de berçário



Apêndice II – Convite Dia Internacional das Famílias

Olá famílias!

No próximo dia 15 de maio de 2017,
(segunda-feira) vamos celebrar o
Dia Internacional da Família e
gostaríamos muito de vos ter
connosco.

A partir das **17h30** teremos algumas
atividades para realizarem com os
mais pequenos.

Lembramos que por cada criança
poderão estar **até 2 familiares**.
(mãe, pai, avó, tio, etc.)

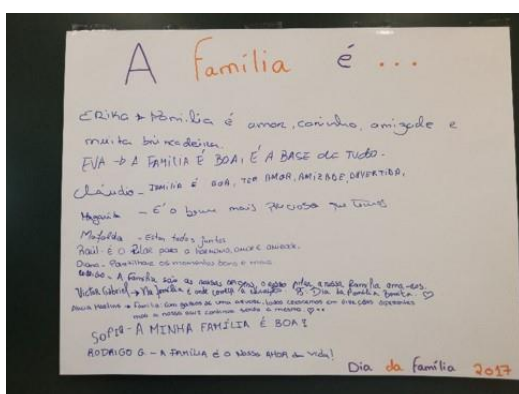
Apareçam!

Apêndice III – Registo fotográfico Dia Internacional da Família

Lanche convívio



Atividade “A Família é...”



Ateliers de jogos e trabalhos manuais





Apêndice IV – Inquérito por questionário – Educadoras cooperantes



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Inquérito por questionário desenvolvido no âmbito do Relatório do Projeto de Investigação

- 1.** Na sua opinião, qual é a importância da relação escola-família?

- 2.** Quais são as estratégias que utiliza para contruir uma relação próxima com as famílias?

- 3.** Quais são os principais constrangimentos/dificuldades que podem existir na relação escola-família?

- 4.** Que estratégias utiliza para resolver/ultrapassar estas dificuldades?

Apêndice V – Quadro – Concepções das educadoras cooperantes

CATEGORIA	Educadora A	Educadora B
Concepção da importância da relação escola-família	<p><i>A relação escola-família é fundamental, porque é na creche que a criança passa o período que constitui a base de toda a formação da sua personalidade e identidade.</i></p> <p><i>A simbiose entre família/instituição contribuirá para um desenvolvimento integral da criança, proporcionando um ambiente seguro e de conforto, onde estas terão oportunidade para serem elas próprias, possibilitando as suas descobertas e respeitando as suas escolhas.</i></p>	<p><i>É através dessa relação que conhecemos os nossos meninos(as) e conseguimos perceber os seus interesses, experiências e potencialidades.</i></p> <p><i>Os pais devem ser chamados ao Jardim de Infância para poderem participar e desta forma trabalhar em conjunto com o educador, contribuindo assim para um melhor entendimento da criança, por um lado e, por outro, mostrando aos pais que o Jardim de Infância não é apenas um local de guarda e de brincadeira, mas também um local onde se efetuam aprendizagens significativas e intencionais brincando.</i></p>
Estratégias para construir uma relação próxima com as famílias	<p><i>A relação entre o educador e a família, tem início, com a entrevista para preenchimento da ficha diagnóstico.</i></p> <p><i>É neste momento que o educador mostra todo o interesse em conhecer a criança, e a família vai partilhar a sua história de vida.</i></p> <p><i>A receção da família no primeiro dia é de extrema importância na questão da segurança e à vontade com o espaço.</i></p> <p><i>É trabalhada a questão da segurança, partilha, envolvimento da família em trabalhos desenvolvidos na sala, na elaboração do projeto pedagógico, reuniões de pais, avaliação da criança.</i></p>	<p><i>Conversas informais todos os dias na chegada e saídas das crianças.</i></p> <p><i>Tempo de atendimento semanal por iniciativa dos pais ou do educador e reuniões trimestrais de informação e discussão de problemas educativos.</i></p> <p><i>Trocas informais e partilha de apetências e saberes dos pais e parceiros sociais, enquanto contributos para uma participação ativa, nas experiências de aprendizagem das crianças, em encontros informais;</i></p> <p><i>Participação ativa e colaboração em pesquisas e mesmo em elaboração de alguns trabalhos em conjunto com o seu educando sobre os temas tratados;</i></p>

	<i>Envolvimento e participação nas festas e épocas festivas, e na conversa diária que se mantem com as famílias.</i>	<i>Participação em atividades de dias especiais.</i>
Principais constrangimentos/dificuldades na relação escola-família	<p><i>O constrangimento que possa eventualmente existir, é na situação em que a família é mais reservada.</i></p> <p><i>Outra situação que a meu ver também pode efetivamente existir, é aquela em que a família demonstra pouco interesse no dia a dia do seu filho na creche.</i></p>	<i>Os pais serem ausentes, por vezes aquilo que preocupa os pais são situações demasiado pequenas no conteúdo e não dão importância a questões fundamentais de educação.</i>
Estratégias para resolver/ultrapassar as dificuldades sentidas	<p><i>Cabe-nos a nós educadores, “quebrar o gelo” e respeitando as características da família em causa, aos poucos, tentar uma aproximação e estabelecer a tal relação de confiança.</i></p> <p><i>o educador deve envolver o mais possível a família, partilhando factos e valorizando sempre a criança. Pedir a sua opinião e sugestões, também contribui para um maior envolvimento em todo o processo.</i></p>	<p><i>Estratégias referidas na questão 2.</i></p> <p><i>Muita conversa principalmente em momentos informais, criando um clima de confiança e cumplicidade com as famílias, delineando estratégias que possam beneficiar as crianças e o educativo.</i></p>

Apêndice VI – Inquérito por questionário – Famílias



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Inquérito por questionário desenvolvido no âmbito do Relatório do Projeto de Investigação

Olá famílias! O meu nome é Beatriz, sou estudante do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e estou a realizar o meu último estágio na sala verde. Estou a desenvolver o meu projeto de final de curso cuja temática é a relação com as famílias. Gostaria de pedir a vossa colaboração para responderem a duas questões relacionadas com esta temática. Peço-vos que entreguem as vossas respostas até ao dia 23 de outubro (segunda feira). Obrigada!

- 1. Qual é a vossa opinião sobre o envolvimento das famílias na sala?**

- 2. De que forma gostariam de participar no trabalho que é desenvolvido na sala com as crianças?**

Apêndice VII – Quadro – Concepções das famílias

	<u>Questão 1</u>	<u>Questão 2</u>
<u>Famílias/Respostas</u>	Qual é a vossa opinião sobre o envolvimento das famílias na sala?	De que forma gostariam de participar no trabalho que é desenvolvido na sala com as crianças?
Família A	<i>As famílias são muito importantes para as crianças. Há certas épocas (natal, s. martinho, páscoa...) em que era importante festejar com as crianças na escola, para que elas se sentissem mais seguras de si e mais à vontade, estando todos juntos (a professora, auxiliar, os pais, os avós, os tios...) tipo um pequeno convívio. Acho que as crianças ficariam mais felizes estando nós todos em família.</i>	<i>Nesses pequenos convívios cada criança trazia o que podia para partilhar com as outras crianças. No natal (troca de prendas); no s. martinho (alguma fruta ou frutos secos da época); na páscoa (um ovo ou um coelho feito pela criança para oferecer à outra criança). Sendo assim ir criando laços uns com os outros.</i>
Família B	<i>Eu queria fazer algo com o meu filho na sala para ver como ele faz, participa nos trabalhos, jogos, para ver se ele cresce neste aspeto.</i>	<i>De uma forma que seja divertida para o meu filho e outras crianças. Trabalhos de pintura, plasticina, jogos.</i>
Família C	<i>Na minha opinião, é interessante pela interação entre pais e filhos havendo uma maior dinâmica entre ambos em sala de aula.</i>	<i>-Ajuda em trabalhos manuais desenvolvidos. -Troca de presentes em festas comemorativas. -Criação de actividades entre pais e filhos.</i>
Família D	<i>Para mim, enquanto mãe, acho muito importante o envolvimento das famílias na sala pois gosto de saber o que o meu filho faz na sala e de poder ajudar no seu processo de desenvolvimento. Apenas se houver um bom trabalho entre a escola e a família é que as crianças terão um acompanhamento e desenvolvimento mais adequado.</i>	<i>Através da participação em atividades, festas e outros momentos importantes para as crianças e escola.</i>
Família E	<i>Na minha opinião penso que o nosso envolvimento é fraco. Mas tudo isso deve-se aos trabalhos e afazeres por parte dos pais, pois acaba por impedir ou interferir com a ocupação dos filhos.</i>	<i>Penso que por vezes os filhos, por mínimo que seja, apenas ver que os pais estão presentes já é uma mais valia, visto que têm como exemplo aqueles que os educam. Pois no meu ponto de vista somos os seus heróis.</i>

Família F	<i>Sou a favor do envolvimento das famílias, pois a família e a escola formam uma equipa na educação das crianças.</i>	<i>Através de trabalhos manuais para fazermos em conjunto em casa, de modo a termos conhecimento de temas abordados na escola.</i>
Família G	<i>Acho que devia haver mais atividades com a família.</i>	<i>No que fosse possível, devia desenvolver mais atividades com as crianças. Talvez os pais falarem dos empregos e o que fazem ou fazer o dia dos animais de estimação coisas desse género.</i>
Família H	<i>Penso ser importante em algumas datas pontuais, pois os meninos adoram mostrar os seus trabalhos a nós pais. Mas para eles sentirem isso mesmo que referi é necessário esse desvinculo, pois é importante eles perceberem que aquilo é o espaço deles, sem a proteção dos pais. Só assim eles crescem.</i>	<i>Como referi, penso que será importante em algumas datas pontuais, podendo sempre utilizar datas e festas temáticas, de acordo com a época/data que se encontramos. Mas o resto do tempo não concordo, pois é o espaço deles e para além disso os pais que não podem acompanhar esses momentos, por motivos profissionais, é uma frustração enorme para a criança.</i>
Família I	<i>No meu entender o envolvimento das famílias na vida dos filhos na escola, é muito boa em relação às crianças porque se sentem protegidas e em relação aos pais porque veem o desenvolvimento dos filhos no aspeto de convivência, e como crescem com as muitas capacidades ganhas ao longo dos anos.</i>	<i>No meu ver está ótimo assim, mas se houver melhorias, ainda melhor ficará.</i>
Família J	<i>Acreditamos que escola e família devem trabalhar em conjunto para uma melhor formação da criança.</i>	<i>De uma forma que a escola achasse útil.</i>
Família K	<i>As famílias devem promover o bom funcionamento da sala, devendo procurar não interferir nas decisões e auxiliar na implementação de novas ideias sempre que solicitado. Os meninos devem entender que em casa a referência são os pais e na escola a educadora.</i>	<i>Os pais devem ser chamados a partilhar experiência profissional ou outra, ou podem ir à escola contar a história favorita do seu filho por exemplo. Infelizmente as vidas profissionais não deixam muito tempo livre, mas os pais devem esforçar-se para participar no que for pedido.</i>
Família L	<i>Acho necessário para podermos, de alguma maneira, acompanhar o desenvolvimento deles.</i>	<i>Através de alguma dinâmica entre os pais e filhos.</i>

<p>Família M</p>	<p><i>Na minha opinião as famílias devem estar envolvidas nas questões importantes para o desenvolvimento social e comportamental dos seus educandos, mas sem que este envolvimento interfira com a prática da educadora dentro da sala, ou seja, sem que seja necessária a presença consecutiva dos pais. Esta presença pode dificultar a evolução social da criança. Os pais devem estar a par de todas as práticas da aula, assim como as evoluções e dificuldades dos seus educandos, de forma a poderem contribuir (em casa) para o melhoramento das capacidades e felicidade da criança.</i></p>	<p><i>Penso que os trabalhos devem ser desenvolvidos pelas crianças. Acho que os trabalhos elaborados com os pais em datas especiais devem continuar, como a decoração de desenhos do dia da mãe, do pai, da criança etc. Eu gostaria de conhecer melhor o comportamento do meu filho dentro da sala, mas não sei qual seria a melhor forma de o fazer. Na minha opinião o trabalho desenvolvido pelas crianças com a educadora está excelente até ao momento, não sinto que exista necessidade de haver mais participação por parte dos pais.</i></p>
<p>Família N</p>	<p><i>Acho bem sobre o envolvimento das famílias na sala. O que está contra é o tempo. O horário do meu marido não é compatível agora eu Verónica Gonçalves tenho tempo para qualquer iniciativa que haja. Estarei presente.</i></p>	<p><i>Foi o que referi eu estarei presente para qualquer projeto. De que forma não sei, tudo o que for relacionado com os nossos tempos. O que seja para bem estar deles e que eles estejam felizes, que os pais estejam por perto. É bom, eles assim sentem conforto o que é muito bom estarem aberta a iniciativa, a trabalhos que sejam desenvolvidos com as crianças.</i> (...)</p>